

Luis Fernando Garcés / Felipe Canuto Castillo
(coordinadores)

VOCES QUE CAMINAN

Lenguas indígenas en contextos urbanos
de América Latina



Universidad Politécnica Salesiana

Las lenguas no son entidades abstractas separadas de los cuerpos de los hablantes. Al desplazarse estos a las ciudades, las lenguas van con ellos, aunque la avanzada del sistema capitalista, el racismo histórico, las políticas estatales y las ideologías y actitudes lingüísticas negativas hacia los idiomas hayan producido procesos en los que los hablantes tuvieron que tomar la decisión de dejar de transmitirlos a sus hijos/as a lo largo de varias generaciones.

Esta publicación es un esfuerzo colectivo que se acerca a la comprensión de la situación de las lenguas indígenas en contextos urbanos de distintos países de América Latina.

Todos los casos aquí mostrados se refieren a lenguas históricamente minorizadas, y algunas, además, son extremadamente minoritarias en siete países: Argentina, Bolivia, Chile, Ecuador, México, Paraguay y Perú. La contribución de la obra se basa en que los aspectos tratados muestran la compleja realidad de distintas lenguas en contextos diversos. Se da cuenta del estado de las lenguas al interior de los distintos países (estado de la cuestión, estudios de caso acerca de vitalidad, actitudes lingüísticas, etc.) a fin de contar con una perspectiva amplia de los problemas y esperanzas que rodean el contexto actual.



VOCES QUE CAMINAN

Lenguas indígenas en contextos urbanos
de América Latina

*Luis Fernando Garcés Velásquez
Felipe Canuto Castillo
(Coordinadores)*

VOCES QUE CAMINAN

Lenguas indígenas en contextos urbanos
de América Latina



2024

VOCES QUE CAMINAN

Lenguas indígenas en contextos urbanos de América Latina

© Luis Fernando Garcés Velásquez / Felipe Canuto Castillo (Coordinadores)

*Autores: Fernando Wittig / Aldo Olate / Ignacio Norberto Cassola /
Ana Carolina Hecht / Lizlaleyne Ramirez Rodríguez / Ana Doldán /
Esther Balboa Bustamante / Felipe Canuto Castillo / Fernando Garcés V.*

1ra edición:

© Universidad Politécnica Salesiana
Av. Turuhuayco 3-69 y Calle Vieja
Cuenca-Ecuador
P.B.X. (+593 7) 2050000
e-mail: publicaciones@ups.edu.ec
www.ups.edu.ec

CARRERA DE ANTROPOLOGÍA
Grupo de Investigación Estudios de la Cultura
Cátedra UNESCO Pueblos Indígenas en la Ciudad

ISBN Abya-Yala impreso: 978-9942-46-066-0
ISBN Abya-Yala digital: 978-9942-46-068-4
ISBN UPS impreso: 978-9978-10-952-6
ISBN UPS digital: 978-9978-10-953-3
DOI: <https://doi.org/10.17163/abyaups.69>

Ilustración de portada:

Hiram Garcés
garceshiram@gmail.com

Edición, diseño,
diagramación
e impresión

Ediciones Abya-Yala
Quito-Ecuador

Tiraje:

300 ejemplares

Impreso en Quito-Ecuador, julio de 2024

Publicación arbitrada de la Universidad Politécnica Salesiana

El contenido de este libro es de exclusiva responsabilidad de los autores



Índice

Introducción	7
El mapudungun en la urbe chilena: una revisión bibliográfica <i>Fernando Wittig y Aldo Olate</i>	13
La variable rural/urbano en el estudio de la situación sociolingüística <i>Ignacio Norberto Cassola</i>	43
Mantenimiento del toba/qom en escuelas urbanas del Chaco <i>Ana Carolina Hecht</i>	71
Ideologías lingüísticas de escolares bilingües sobre quechua y castellano <i>Lizlaleyne Ramirez Rodríguez</i>	91
Paraguay. El color (in)visible de la lengua <i>Ana Doldán</i>	115
Traducción de señalización en salud al quechua en Cochabamba, Bolivia <i>Esther Balboa Bustamante</i>	147
Miradas a la diversidad etnolingüística en una ciudad mexicana <i>Felipe Canuto Castillo</i>	169
El kichwa ecuatoriano: entre la ciudad y el ciberespacio <i>Fernando Garcés V.</i>	201
Sobre los autores	231

Introducción

En el imaginario tradicional, las lenguas indígenas se hablan en los territorios rurales en los que habitan los pueblos indígenas y, a partir de estas concepciones, se suele establecer una oposición con lo urbano. Este imaginario no corresponde con la realidad, al menos, por dos razones. En primer lugar, porque históricamente varios pueblos indígenas, no sólo habitaron, sino que, fueron constructores de centros urbanos importantes; centros urbanos que a la larga fueron destruidos y de los que fueron desplazados con la colonización, en unos casos y, en otros, reconstruidos por los propios pueblos, pero enviados a la periferia. En segundo lugar, el imaginario es falso porque, al menos desde las primeras décadas del siglo XX, muchos miembros de los pueblos indígenas migraron hacia centros urbanos de los distintos países de América Latina. Las lenguas no son entidades abstractas separadas de los cuerpos de los hablantes. Al desplazarse estos a las ciudades, las lenguas fueron con ellos, aunque la avanzada del sistema capitalista, el racismo histórico, las políticas estatales y las ideologías y actitudes lingüísticas negativas hacia los idiomas hayan producido procesos en los que los hablantes tuvieron que tomar la decisión de dejar de transmitirlas a sus hijos/as a lo largo de varias generaciones.

La presente publicación es un esfuerzo colectivo que se acerca a la comprensión de la situación de las lenguas indígenas en contextos urbanos de distintos países de América Latina. Todos los casos aquí mostrados se refieren a lenguas históricamente minorizadas, y algunas, además, son extremadamente minoritarias en siete países: Argentina, Bolivia, Chile, Ecuador, México, Paraguay y Perú. La contribución de la obra se basa en que los aspectos tratados muestran la compleja realidad de distintas lenguas en contextos diversos. Se da cuenta del estado de las lenguas al interior de los distintos países (estado de la cuestión, estudios de caso acerca de

vitalidad, actitudes lingüísticas, etc.) a fin de contar con una perspectiva amplia de los problemas y esperanzas que rodean el contexto actual.

El trabajo de Fernando Wittig y Aldo Olate muestra el tránsito de los estudios sobre el mapudungun en contextos urbanos de Chile. De los estudios etnográficos realizados durante la década del 80 del siglo pasado se ha pasado al despliegue de activismos lingüísticos en los que los propios hablantes son los protagonistas. Los estudios iniciales sobre la lengua se producen desde los centros académicos de Temuco, capital de la Araucanía; luego, se pasa a realizar diagnósticos de vitalidad publicados desde 2007 en adelante, los cuales operan sobre la base de los datos censales de la época; en un tercer momento se realizan estudios cualitativos o mixtos que surgen como complemento o contrapunto a los estudios referidos en el momento anterior; finalmente, se cuenta con trabajos que muestran los avances y retrocesos de las políticas lingüísticas y educativas orientadas al contexto urbano, como también de las acciones por la enseñanza y transmisión de la lengua mapuche que han surgido desde las propias organizaciones mapuche. La relación con el Estado y el protagonismo de actores mapuche hace que la revitalización del mapudungun se articule a acciones desde los mismos actores y se trabaje en la formulación de políticas públicas.

El texto de Ignacio Cassola sobre el moqoit se propone analizar los alcances y los límites de la variable geográfica en el estudio de la situación sociolingüística de una lengua autóctona de la región del Gran Chaco en Argentina. El estudio problematiza teóricamente lo rural y lo urbano en relación con la vitalidad lingüística. Estos dos ámbitos han sido vistos, generalmente, como entidades separadas y distintas, sin reconocer las hibridaciones y los intercambios de flujos, como si fueran dos posibilidades o entidades opuestas. Pensar lo urbano y lo rural como un continuo ha llevado a hablar de periurbanidad, rurbanidad o nueva urbanidad. Con estos conceptos se busca matizar la oposición dura, para dar cuenta de lo heterogéneo y complejo de los distintos contextos relacionados con la vitalidad lingüística. En el caso específico del moqoit no siempre el ais-

lamiento geográfico asegura la preservación de la lengua y, en términos socioespaciales, el espacio rural puede albergar dinámicas urbanas.

Carolina Hecht reflexiona sobre los alcances y límites de la educación formal en el mantenimiento de otra lengua del Chaco argentino, la toba/qom. La autora busca romper el imaginario idealizado de pueblos indígenas en contextos rurales como hablantes fluidos de sus lenguas. A partir de la constatación de que en tres décadas se ha invertido la correlación lengua indígena – castellano en favor de ésta última, debido a factores estructurales causantes de la migración, se muestra la presencia de la lengua en contextos escolares. El desafío actual de la Educación Intercultural Bilingüe es mantener y revitalizar la lengua indígena en niños/as que se autoreconocen como tales, pero no la hablan. El trabajo etnográfico de Hecht muestra la manera en que la enseñanza de la lengua toba/qom como asignatura se reduce a la escritura y a aspectos formales, en lugar de potenciar la comunicación oral. Lo anterior se produce a contrapelo de la existencia de una normativa novedosa que promueve la co-oficialidad de las lenguas en el Chaco. El capítulo revela que la escuela no cumple el rol de revitalización de la lengua indígena. En general hay una sobrevaloración del poder de acción de la escuela en relación con la revitalización lingüística.

El capítulo de Lizlaleyne Ramírez también indaga sobre una lengua indígena en contexto escolar; esta vez sobre el quechua huanuqueño, una variante central de las que se hablan en Perú. En la investigación se busca comprender cuáles son las ideologías lingüísticas de los escolares bilingües en una comunidad (semi)urbana: comunidad Bello Progreso en la provincia de Hacaybamba. A través de 30 entrevistas a estudiantes de una comunidad educativa local se indagó sobre los lugares de habla del quechua (en contraposición al castellano), los ámbitos de uso, las funciones comunicativas, las posibilidades de ascenso social y la autopercepción de habilidades escriturales. Las respuestas muestran el grado de desventaja ideológica en el que se encuentra el quechua a pesar de todos los esfuerzos de revitalización llevados adelante en los últimos cuarenta

años y aun tratándose de una lengua mayoritaria con respecto a otras lenguas indígenas.

Ana Doldán trabaja sobre la disputa ideológica en torno al guaraní y el jopara. En un contexto en el que el guaraní está asociado a la nación paraguaya y en su condición de lengua dominante y a la vez dominada, el jopara guarda un carácter también ambivalente, pero desde la categoría de lengua mezclada. Las representaciones sobre el jopara cristalizan actitudes ambivalentes y contradictorias, siendo identificado como lo impuro e incorrecto, pero hablado mayoritariamente a nivel popular; es el habla ubicada entre el castellano y el guaraní, el color invisible en el contexto de abigarramiento lingüístico. La autora propone pensar en el jopara desde la idea de translingüismo y bajo la capacidad de agencia de los hablantes al usar sus repertorios plurilectales.

En el ámbito de la traducción del castellano al quechua en un contexto urbano, Esther Balboa nos proporciona los fundamentos necesarios para tal empresa en instituciones de salud de la ciudad de Cochabamba, Bolivia, y da cuenta de los problemas de tipo lingüístico, textual, cultural y pragmático al momento de trabajar en la señalética de dominio público. A partir de las referencias proporcionadas por el recojo lexical en varios diccionarios quechuas de la región, propone codificaciones específicas para beneficio de los usuarios.

Felipe Canuto estudia la diversidad etnolingüística en León, Guanajuato. Nos ofrece datos sobre las lenguas nahua, mixteca, otomí y purépecha. Destaca los factores estructurales referentes a la pobreza y la búsqueda de mejores condiciones de vida en la ciudad. La compleja combinación de discriminación, racismo, clasismo y violencia dispara la opción por el abandono de la transmisión intergeneracional de las lenguas indígenas. El estudio da cuenta de la percepción de indígenas y no indígenas sobre las lenguas y la experiencia de vida urbana. La necesidad de hablar “bien” el español está ligada a la posibilidad de acceder a servicios públicos vitales como la salud y la educación. Para ello, los hablantes indígenas despliegan una serie de estrategias que les permite integrarse al hostil mundo

urbano. En este contexto se da la pérdida de la lengua indígena debido al desuso y la decisión de no transmitirla a los hijos a fin de que no sufran la discriminación persistente en amplios sectores sociales mexicanos.

Finalmente, Fernando Garcés nos muestra la situación del kichwa ecuatoriano en distintos contextos urbanos. A partir de exponer los cambios económicos, territoriales, organizativos y culturales que han vivido las comunidades en las últimas décadas, el autor muestra el retroceso en el uso de una lengua que, aunque mayoritaria frente a sus pares indígenas, no deja de ser minorizada. El uso del kichwa en la ciudad es motivo de discriminación debido al racismo histórico que caracteriza la sociedad ecuatoriana, al tiempo que evidencia el poco éxito del uso lingüístico en los establecimientos urbanos de Educación Intercultural Bilingüe. Paradójicamente el desfase entre autoidentificación indígena y conocimiento lingüístico es creciente: muchos de quienes expresan con orgullo una identificación con su pueblo de habla kichwa, no conocen la lengua. La estrecha relación entre habitar la ciudad y acceder al ciberespacio muestra el uso de la tecnología relacionada con el mundo virtual como un ámbito de apropiación por parte de las jóvenes generaciones de hablantes para revitalizar la lengua.

Como se verá en los textos que aquí apenas hemos referenciado, se encontrarán varias tensiones dignas de ser señaladas a manera de esquema:

Por un lado, están los factores estructurales que causan la migración indígena y que van acompañados de expresiones de claro racismo; por otro tenemos la agencia de los hablantes que buscan ser parte de la ciudad con pleno derecho.

Contra el imaginario habitual, la ruralidad no siempre implica mantenimiento de la lengua y la urbanidad no siempre implica su pérdida, lo que nos plantea la necesidad de una mirada más compleja fuera de fáciles analogías lingüoespaciales.

Los avances normativos, legislativos, logrados en las últimas cuatro décadas en la mayoría, si no todos los casos, no han revertido los procesos de retraimiento lingüístico. Así mismo, los avances en la enseñanza

formal de las lenguas indígenas en contextos escolares no han significado un proceso de mantenimiento o revitalización de las mismas. Simultáneamente, los hablantes buscan otros espacios para reposicionar la lengua; tal es el ciberespacio y sus múltiples posibilidades expresivas.

Las ideologías lingüísticas influyen en el retroceso o desarrollo lingüístico en todos los ámbitos de la vida social; en el caso de las lenguas indígenas, la ideología de subvaloración de ellas se confronta con la imagen de prestigio que posee la lengua dominante. Pero simultáneamente la reducción del uso fortalece la ideología de una lengua no funcional para el contexto actual.

A la búsqueda del fortalecimiento de las lenguas indígenas como entidades autónomas y distintas frente a su(s) par(es) dominante(s), los hablantes echan mano de sus repertorios translingües para enfrentar el contexto adverso en el que viven en la ciudad.

Estamos convencidos que la presente publicación aportará elementos reflexivos que acompañen los esfuerzos que los hablantes indígenas de otros contextos de la región llevan adelante. Los estudios que aquí presentamos se refieren a realidades intra-nacionales. Esta es una limitación que esperamos se subsane con otros estudios que den cuenta de los desafíos transnacionales en los que se mueven las lenguas.

El mapudungun en la urbe chilena: una revisión bibliográfica

Fernando Wittig

Universidad de Temuco, Chile

fwittig@uct.cl

<https://orcid.org/0000-0002-5812-7130>

Aldo Olate

Universidad de la Frontera Dos, Chile

aldo.olate@ufrontera.cl

<https://orcid.org/0000-0002-6926-769X>

Presentación

Este capítulo trata sobre la relación entre lengua mapuche y ciudad chilena en *Ngulu mapu*, nombre que recibe el territorio histórico mapuche al oeste de la cordillera de los Andes. Se trata, sin duda, de una temática que admite múltiples perspectivas respecto de sus categorías de base, tanto en sus aspectos conceptuales y metodológicos, como en las dimensiones culturales y políticas implicadas.

Para acotar estas posibilidades, en este trabajo ofrecemos una revisión selectiva de estudios desarrollados en Chile entre la década de 1970 y el presente. Este ejercicio nos permitirá mostrar el despliegue de distintos marcos investigativos con que la academia ha abordado cuestiones relativas a vitalidad lingüística, tensiones identitarias, proceso migratorio, nuevos ámbitos de uso, políticas lingüísticas, entre otros. Este repertorio temático responde a cambios internos en el campo académico, pero sobre todo

es el reflejo de procesos sociales y políticos que este último tiempo han dinamizado las relaciones interculturales en el contexto de la urbe chilena.

Atendiendo a lo anterior, como punto de partida nos parece relevante presentar algunos antecedentes históricos que han marcado la relación del Pueblo mapuche, primero con la ciudad española, y más tarde, con la ciudad chilena. Este vínculo se remonta a mediados del siglo XVI con la fundación de las primeras ciudades en territorio mapuche, las cuales, en su mayoría, fueron abandonadas por los españoles tras el levantamiento general mapuche de 1598. Estos hechos marcan el establecimiento de una división territorial en el río Bío-Bío, que se mantendrá al menos dos siglos.

Las ciudades españolas quedan situadas al norte del río Bío-Bío, es decir, fuera del territorio mapuche. Éste, a su vez, se consolida en torno a grandes identidades territoriales (*Butalmapu*), que no dependen de un poder central ni favorecen tampoco la concentración demográfica, sino que privilegian una red compleja de alianzas y flujos comerciales tanto internos como externos. Esta modalidad de habitar el propio territorio, que se expande hacia *Puel mapu* (actuales provincias del centro-sur de Argentina), y de transitar sus fronteras hacia las tierras ocupadas por los conquistadores se mantuvo hasta el término de la Colonia. En ese periodo, las principales ciudades de referencia para el mundo mapuche en *Ngulu mapu* fueron Santiago, la capital; Concepción, la principal ciudad fronteriza; y Chillán, sede de la escuela misional para hijos de caciques (Bengoa, 2007; Zavala, 2011).

Esta situación cambia abruptamente con la Independencia de Chile y la consolidación de un sistema político centralista y expansivo, que se articula desde el eje Santiago-Valparaíso. A mediados del siglo XIX comienza una campaña militar de ocupación del territorio mapuche por parte del Estado, que entre otras estrategias incluyó la progresiva fundación o refundación de ciudades: Lebu (1862), Angol (1962), Traiguén (1878), Victoria (1881), Temuco (1881), Villarrica (1883). Este proceso de ocupación finaliza con la creación de las provincias de Malleco y Cautín en 1887, a partir del cual se inicia el proceso de radicación de la sociedad

mapuche en reducciones territoriales mediante el sistema de Títulos de Merced (Pinto, 2003; Marimán *et al.* 2006).

Desde estos espacios, la ciudad chilena es percibida como una presencia invasiva y disruptiva del modo de vida tradicional en el propio territorio. La ciudad chilena instala otro modelo de ordenamiento espacial y social, e impone a los antiguos habitantes del territorio un nuevo régimen de ciudadanía, cuyos primeros representantes son agrimensores, oficiales y jueces, entre otros funcionarios del Estado. Con el tiempo y en función de las necesidades de sobrevivencia, la relación del mapuche con la urbe chilena va mutando hacia fines más estratégicos. Ante la escasez de tierras y las continuas usurpaciones, la ciudad ofrece nuevas condiciones de subsistencia mediante regímenes laborales y habitacionales informales en un primer momento. Con el paso del tiempo, la ciudad se consolida como espacio habitable para las familias mapuche del territorio, un proceso no exento de conflictos culturales. En sus aspectos pragmáticos, la ciudad ofrece oportunidades de trabajo asalariado, permite acceder a niveles educacionales medios y superiores, y se transforma en espacio propicio para la asociatividad gremial y las contiendas políticas (Foerster y Montecino, 1988; Alvarado y Antileo, 2018).

Esta breve síntesis histórica nos permite observar una distinción significativa: en el período colonial, la ciudad *winka* está principalmente fuera del territorio mapuche; mientras que, en el período chileno, ésta se instala definitivamente en su interior.

Este nuevo escenario de ocupación y usurpación del territorio se constituye en el motor de la demanda histórica del Pueblo Mapuche hacia el Estado de Chile, que se expresa de modo más visible, al menos para la sociedad chilena, con el movimiento por la recuperación de tierras hacia fines de la década de 1960. Los avances logrados en ese entonces fueron violentamente interrumpidos tras el Golpe de Estado de 1973. Posteriormente, en 1979, en plena dictadura cívico-militar entra en vigencia el Decreto de Ley 2.568, que proponía la división de la propiedad comunitaria con los consabidos efectos que dicha acción tendría para el modo

de vida de las comunidades. Contrario a lo esperado por las autoridades de la época, esta normativa propició una reactivación del movimiento mapuche, que, en ese entonces, incorporaba demandas surgidas desde las agrupaciones urbanas, como también nuevas articulaciones con la comunidad internacional y los movimientos indígenas de otros territorios.

Con el retorno a un sistema político democrático, algunos sectores del movimiento mapuche pactaron un acuerdo con el gobierno de Aylwin, que daría lugar a la llamada Ley Indígena de 1993. Bajo este marco legal se creó el programa de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación y, posteriormente, el Programa de Recuperación y Revitalización de las Lenguas Indígenas de la CONADI (Corporación Nacional de Desarrollo Indígena), que por varios años guiaron las políticas públicas en materia de lenguas indígenas en Chile.

Finalmente, este ciclo de acciones políticas decanta en el reciente proceso constitucional chileno, como expresión de lo que el historiador Fernando Pairican denomina “la vía política mapuche”. Si bien el texto resultante del proceso fue rechazado por la ciudadanía, dos elementos son particularmente relevantes para los propósitos de este escrito: por un lado, la propuesta —por primera vez en la historia constitucional chilena— de un Estado plurilingüe en que las lenguas indígenas son declaradas cooficiales en los territorios y zonas de alta densidad indígena, condición que ha dejado de ser exclusiva de zonas rurales. Por otro lado, las garantías de participación indígena, expresada en el sistema de escaños reservados, favorecieron el uso activo y el posicionamiento político de las principales lenguas indígenas como lenguas oficiales del proceso.

Por cierto, las acciones señaladas se nutren de procesos análogos que ocurren en otros territorios. Suma relevancia tienen los movimientos indígenas que dieron lugar a la denominada “emergencia indígena en América Latina” (Bengoa, 2000) o los procesos institucionales que siguieron, primero a nivel constitucional en países como Ecuador o Bolivia y finalmente en el programa de organismos internacionales en el marco de la Agenda para el Desarrollo Sostenible 2030.

La producción académica que revisamos en este capítulo se sitúa en este marco contextual más reciente. Se trata de un conjunto de estudios publicados desde fines de la década de 1970 hasta el presente, que analizan la situación sociolingüística del mapudungun en el contexto urbano. Una relación que exige plantear algunas interrogantes generales, que integren ciertos aspectos conceptuales, metodológicos y contextuales. Las siguientes preguntas guiaron la revisión de estos estudios: ¿Cuáles son sus características específicas? ¿Cómo construyen sus abordajes teóricos y metodológicos? ¿De qué manera estos abordajes se actualizan en función de cambios contextuales? ¿Qué impactos ha generado la investigación a nivel de representaciones o de políticas públicas?

Con estos elementos de fondo presentamos los resultados de un ejercicio de revisión bibliográfica sobre la situación del mapudungun en contextos urbanos chilenos. Para tal efecto, nos hemos basado, primero, en el conocimiento adquirido en procesos académicos diversos y, segundo, en la observación y participación en el contexto cultural y político por el mapudungun que se ha desplegado en distintos espacios estos últimos años. Para organizar la información disponible, hemos optado por reunir la producción académica en cuatro secciones, que dan estructura al capítulo.

La primera, dedicada a estudios iniciales que se producen desde los centros académicos de Temuco, capital de la Araucanía, principalmente durante la década de 1980. En la segunda sección nos referimos a los diagnósticos de vitalidad publicados desde 2007 en adelante, que operan sobre la base de los datos censales de la época. En la tercera sección nos ocupamos de estudios cualitativos que surgen como complemento o contrapunto a los trabajos referidos en la sección anterior. Finalmente, seleccionamos un conjunto acotado de trabajos que dan cuenta de los avances y retrocesos de las políticas lingüísticas y educativas orientadas al contexto urbano, como también de las acciones por la enseñanza y transmisión de la lengua mapuche que han surgido desde las propias organizaciones mapuche.

Estudios etnográficos iniciales

En esta primera etapa aparece un conjunto acotado pero significativo de estudios publicados, en su mayoría, en la década de 1980. El foco de estos trabajos se centra en la vitalidad (y proyección) del mapudungun en la región de La Araucanía, con una marcada separación entre zonas rurales y contextos urbanos. Las perspectivas o modos de interpretación que predominan son las etnolingüísticas de naturaleza estructuralista. En el plano de las representaciones, tanto en el mundo social como el académico de la época, primaban ideas sobre la desaparición del mapudungun y la integración o asimilación definitiva del mapuche a la sociedad nacional. Respecto de este período consideramos trabajos de Adalberto Salas, Teresa Durán, Nelly Ramos, Arturo Hernández y Gastón Sepúlveda. Sus investigaciones circularon en diversas publicaciones periódicas dedicadas a temas de lingüística, literatura y educación intercultural.

En su artículo de 1987, “Hablar en mapuche, es vivir en mapuche”, Adalberto Salas desarrolla un análisis etno-semántico que muestra la especificidad de la cultura tradicional mapuche para el modo de vida de las comunidades emplazadas en el mundo del campo. A partir de diversas observaciones, el autor plantea una frontera entre los contextos tradicionales y los contextos ajenos (urbanos) a partir de lo cual, afirma, las prácticas culturales propias (incluyendo el uso del idioma en la comunicación cotidiana) sólo tienen sentido en el mundo de las comunidades tradicionales, restringiendo con ello su posible expansión hacia espacios ajenos como la ciudad chilena.

La lengua vernácula [...] se habla solamente entre individuos mapuches, en el ambiente de reducciones y en vinculación a temas de la cultura tradicional. Por ejemplo, cuando en una reducción los hombres se reúnen para discutir los detalles de la organización de un ngillatun, lo hacen en mapuche, no en castellano. En cambio, cuando líderes mapuches se reúnen en asambleas en las ciudades para discutir, por ejemplo, las ventajas o desventajas de determinada legislación indígena, lo hacen en castellano, no en mapuche... Así las cosas, la vida de un mapuche monolingüe del vernáculo está limitada a la interacción verbal con

otros mapuches, en el ámbito reduccional y contra el marco de referencia de la cultura tradicional (Salas, 1987: 28-29).

En ese mismo contexto, pero con un foco específico en las problemáticas educativas de la época, identificamos los trabajos de Arturo Hernández y Nelly Ramos (1978, 1979, 1983). Se trata de un conjunto de estudios pioneros sobre bilingüismo y enseñanza del español en comunidades educativas situadas en zonas rurales de La Araucanía¹. Los autores identifican distintos tipos de niños bilingües, algunos con alto uso del mapudungun, otros con uso alternado mapudungun/castellano y un tercer grupo de monolingües de español, que en ese tiempo era el grupo minoritario de las muestras estudiadas². Ante la preocupación por su proceso educativo y su inserción en la sociedad nacional, los autores llaman la atención sobre la variedad de castellano que producían estos escolares bilingües. Aquí surge la etiqueta de “castellano mapuchizado”, el cual es descrito en función de sus rasgos fonéticos, morfosintácticos y léxicos.

En estos trabajos, la preocupación puntual apunta a evidenciar el fracaso escolar de los niños a partir de los problemas de lenguaje que se presentan en un contexto de bilingüismo asimétrico español/mapudungun. Para los autores, el rendimiento académico de los escolares y su integración futura en los espacios de la sociedad mayoritaria van de la mano con la necesidad de una competencia adecuada en la lengua dominante, cuestión que aumentará en la medida de que los niños vayan creciendo y deban interactuar en espacios urbanos, con propósitos escolares o laborales o de otro tipo:

Estamos ciertos de que el fracaso, la deserción y el bajo rendimiento en la escuela rural mapuche no serán nunca remediados si no se ataca a fondo y de manera realista el problema del lenguaje. Lo efectivo es que el mapuche tiene que hablar castellano y para aprenderlo necesita de la

1 Al presente, muchos de esos territorios se han integrado al flujo rural-urbano o en algunos casos se han transformado en zonas periurbanas de la capital regional o de otras ciudades importantes de la región.

2 En la actualidad, la situación es prácticamente inversa, como veremos más adelante

escuela. Ella debe, entonces, entregarle su enseñanza de manera eficaz y no alzarse como el primer gran obstáculo y la primera gran frustración de los muchos que ordinariamente debe enfrentar el mapuche, en desigualdad de condiciones con respecto a los miembros de la sociedad mayoritaria (Hernández y Ramos, 1979: 126).

A medida que las circunstancias de la vida lo exigen, aumenta el uso del castellano en desmedro del mapudungun. Así, por ejemplo, el individuo que emigra a la ciudad deja de hablar mapudungun, y el que se queda en el campo usa solo en ocasiones el castellano, aquel que después de haber vivido en la ciudad vuelve al campo, retorna también al uso de la lengua materna (Hernández y Ramos, 1983: 44).

A este mismo periodo corresponden los trabajos de Gastón Sepúlveda, por una parte, y de Teresa Durán y Nelly Ramos, por otra. Comparten la preocupación por la vitalidad del mapudungun y su devenir en el contexto cultural de la época, pero adoptan perspectivas más reflexivas para su abordaje.

En primer lugar, hay que destacar la secuencia investigativa desarrollada por Teresa Durán y Nelly Ramos (1986, 1987, 1988a; 1988b) en que analizan el proceso histórico de incorporación del español por parte de la sociedad mapuche. Se trata de un conjunto de trabajos de alcance explicativo sobre el marco de la colonización que profundiza en las dinámicas sociales, políticas y comunicativas de esta incorporación. Las autoras integran análisis de fuentes documentales para la interpretación del proceso (Durán y Ramos, 1986, 1987), trabajo que culmina en sus textos de 1988 y 1989, este último sobre la interacción lingüística y las representaciones sobre el bilingüismo en un conjunto de estudiantes mujeres de nivel secundario en una comunidad educativa en la comuna de Chol Chol, a 45 kilómetros de Temuco.

La reflexión que promueven estas autoras se orienta a comprender la manera cómo los mapuches han incorporado esta lengua ajena en sus vidas cotidianas y las distinciones internas que permiten, a algunos más que a otros, mantener relaciones simbólicas y prácticas comunicativas en

mapudungun para la continuidad de sus proyectos identitarios individuales y colectivos. El marco explicativo utilizado por las autoras incluye una serie de nociones propias que permiten interpretar la dinámica de uso, la naturaleza de los hablantes, las relaciones generacionales y territoriales, las dinámicas familiares, los ámbitos de uso, incluyendo el espacio urbano como una realidad impuesta a la que la sociedad mapuche de la época se enfrentaba y debía asumir (no negar) en el marco de sus preocupaciones por la vitalidad y proyección del idioma en el tiempo:

la vigencia del mapudungun —lengua propia del pueblo mapuche— está ligada directamente a los dos principales estilos de vida que éste se ha visto obligado a definir: uno orientado a la conservación de la sociedad y cultura tradicional; el otro, a la adopción del modo chileno (Durán y Ramos, 1986: 97).

Para cerrar esta primera parte, consideramos el trabajo de Gastón Sepúlveda (1984) “Vitalidad etnolingüística de la lengua araucana”. Se trata de un estudio muy relevante, ya que anticipa algunos conceptos que guían la discusión actual sobre el bilingüismo y la funcionalidad de los repertorios de hablantes bilingües. A partir de una metodología basada en entrevistas, el autor se propone sistematizar las múltiples variables situacionales que operan en el contexto de las relaciones interétnicas entre mapuche y no mapuche. Para ello, analiza las esferas de interacción que sirven a la sociedad mapuche para persistir como grupo étnico diferenciado.

En el estudio se expone una representación de los ámbitos de uso en términos de esferas traslapadas. El ejercicio analítico del autor no se limita a identificar espacios favorables o negativos para el uso del mapudungun, sino que busca interpretar las funciones comunicativas que los usuarios bilingües asignan a las distintas variedades lingüísticas de su repertorio. El ámbito urbano, en esta propuesta, no se indica como un espacio negado, sino más bien como un espacio que, a pesar de presentar restricciones estructurales, forma parte de un flujo rural-urbano en el territorio de La Araucanía, dentro del cual es posible observar micro-espacios de interacción que originan encuentros favorables para el uso del idioma y las variedades que se desprenden.

De la observación empírica de la sociedad mapuche actual se pueden derivar dos hechos: (1) que en la actualidad no se puede considerar a los mapuches en términos de ínsula cultural y (2) que a pesar del tránsito constante de estos más allá de los límites categoriales de su grupo, las distinciones étnicas existen y son del todo definibles y explícitamente expresadas por los individuos que las viven (Sepúlveda, 1984: 226).

Estudios cuantitativos

La aplicación de diversos censos poblacionales desde la década de 1990 constituye un antecedente de alta relevancia para dimensionar la emergencia de la sociedad mapuche y su lengua en los contextos urbanos. Estos censos de población, realizados en los años 1992, 2002 y 2017, más allá de sus diferencias en cuanto a resultados, son importantes por dos grandes razones.

En primer lugar, muestran porcentajes importantes de población indígena en el Chile del cambio de siglo en torno al 10 por ciento de población nacional, lo que contrasta con los discursos negacionistas de la dictadura cívico-militar (1973-1989). En segundo lugar, ponen en evidencia la alta concentración de población indígena en zonas urbanas del país, como resultado de un flujo migratorio que se venía gestando “silenciosamente” desde hacía varias décadas (Imilan, 2013, 2017).

A partir de las nuevas cifras censales, se activa la realización de los primeros diagnósticos sociolingüísticos, sobre la base de muestras representativas, orientados a establecer los niveles de vitalidad de la lengua y evaluar su presencia en entornos rurales y urbanos (Gundermann y Vergara, 2005; Gundermann *et al*, 2009; 2011; Zúñiga, 2007).

Se trata de trabajos que podemos llamar institucionales, puesto que en ellos convergen organismos de gobierno, centros de estudios y universidades. Su formato de aparición es diverso, aunque principalmente se trata de informes técnicos y artículos académicos derivados. El primer estudio de este tipo, “Descripción del contacto sociolingüístico en

comunidades de Chile” (Gundermann y Vergara, 2005), está asociado al Programa de Educación Intercultural Bilingüe-Orígenes y fue solicitado por el Ministerio de Educación. Llama la atención que haya considerado sólo tres pueblos indígenas: aymara, atacameño y mapuche. A su vez, se enfocó principalmente en comunidades rurales donde ya operaban los primeros programas de educación intercultural, tal como se le entendía y aplicaba en ese entonces.

En 2006, el Centro de Estudios Públicos (CEP), presentó los resultados del estudio de opinión pública “Los Mapuches rurales y urbanos hoy”. El universo estuvo conformado por población mapuche (urbana y rural) de 18 años y más, residente en cuatro regiones del país (VIII, IX, X y RM) donde se concentraba el 90 por ciento de la población mapuche. Esta encuesta incorpora un conjunto de preguntas sobre la lengua y las prácticas culturales, la cultura tradicional, la lengua y la identidad mapuche, entre otras. Incluyó también preguntas sobre niveles de competencia, frecuencia de uso y tipos de interlocutores. Los resultados se publican en el estudio “*Mapuduguwelayaymi am? ¿Acaso ya no hablas mapudungun?*” (Zúñiga, 2007), cuyo título que pone en escena un diálogo hipotético entre dos hablantes con distinta orientación al uso de la lengua en los distintos espacios en que ésta puede desplegarse:

El continuum urbano-rural puede articularse en torno a cuatro posiciones que probablemente reflejen una vitalidad creciente: (i) la lengua amenazada se encuentra en la ciudad, (ii) la lengua amenazada se encuentra en la periferia de algún centro urbano... (iii) el acceso de los hablantes de la lengua amenazada al centro urbano es difícil o marginal y (iv) la lengua minoritaria se encuentra en una zona remota [...] tanto la información censal como la observación directa permiten concluir que hablantes del mapudungun se encuentran en cada una de estas cuatro situaciones; parece razonablemente claro que el porcentaje de hablantes urbanos -(i) y (ii)- va en aumento (Zúñiga, 2007: 13).

Posteriormente, Gundermann *et al.* (2009) realizan el estudio “Informe Perfil Sociolingüístico de Comunidades Mapuche de la VIII, IX y X regiones”. Un trabajo de gran envergadura, cuya fase de campo se realizó

el año 2007. Además de datos auto reportados sobre el aprendizaje y el uso de la lengua, el estudio incluye un test de actitudes y otro de evaluación de competencia en mapudungun. Este último se trata de un diálogo intencionado, cuyo propósito fue diferenciar hablantes de no hablantes; y, respecto de los primeros, caracterizarlos en términos de hablantes pasivos o activos (estos últimos con niveles de competencia básica, intermedia y alta). Los académicos responsables de estos estudios son autores de artículos de investigación que tuvieron amplia circulación en 2009 y 2011. Posteriormente, Gundermann (2014) traza una línea interpretativa en su texto “Orgullo cultural y ambivalencia”.

El aprecio que resulta de ser el vehículo de comunicación con la familia, los parientes y la comunidad, o para la intimidad y los afectos, tiene menos posibilidades de expresarse a medida que la lengua retrocede allí donde mejor permanece (las áreas rurales de vida mapuche en la Araucanía), que los límites entre lo interno (comunidades rurales) y lo externo (pueblos, ciudades, áreas rurales intensamente comunicadas) se hacen cada vez más difusos y los nexos más dinámicos, o que cambia la condición de residencia y las formas de vida cotidiana (de rural a urbana)... (Gundermann, 2014: 126-127).

A pesar de diferencias específicas, todos los estudios concuerdan en mostrar una situación prototípica de desplazamiento del mapuzugun, con bajos porcentajes de hablantes competentes y concentración de éstos entre adultos y mayores, principalmente con residencia en zonas rurales. En cuanto a la situación del idioma en contextos urbanos, los trabajos coinciden en señalar su emergencia y circulación como instrumento de comunicación cotidiana pero también como símbolo de reconocimiento étnico.

La relevancia de estos estudios radica en su capacidad para diagnosticar el estado de vitalidad del mapudungun. Se trata de datos importantes para las políticas públicas de la época. Indican la necesidad de reorientar las políticas educativas y culturales, dejando atrás su foco exclusivamente rural. También tienen un efecto en las representaciones sociolingüísticas al interior de la sociedad mapuche, a partir de la frecuencia con que discursos públicos de distinta naturaleza (técnicos, periodísticos, entre

otros) refuerzan la condición de lengua amenazada y/o en peligro con proyecciones poco alentadoras sobre su continuidad en el tiempo.

Como veremos más adelante, estos antecedentes y los discursos interpretativos que de ellos emergen, refuerzan la necesidad de reorientar las prácticas activistas hacia la enseñanza y transmisión de la lengua, primero cuestionando la centralidad del contexto escolar y segundo reconociendo la importancia del contexto urbano (la apropiación de estos espacios) para proyectar nuevas condiciones de circulación y uso del mapudungun.³

Estudios cualitativos y mixtos

La marcada presencia de población mapuche urbana reportada por los censos poblacionales gatilló un conjunto de estudios que observan la vigencia y circulación del idioma en las principales ciudades del centro sur de Chile. En los últimos 15 años se ha producido una gran cantidad de trabajos que plantean la necesidad de complejizar y complementar las dimensiones cualitativa y cuantitativa de los fenómenos sociolingüísticos. A partir de aquí, se abre un campo de producción muy prolífico expresado en un volumen inusitado de publicaciones académicas, tesis de posgrado y proyectos de investigación.

En particular, los estudios cualitativos y mixtos se presentan como una respuesta alternativa o complementaria a los estudios presentados en la sección previa. Tanto la investigación cualitativa basada en distintos tipos de entrevistas como los estudios de caso emergen como una forma de complemento crítico, orientado desde un paradigma que busca comprender las dinámicas sociolingüísticas del contexto urbano en profundidad, más allá de las constataciones iniciales que ofrecen los estudios cuantitativos.

3 Se han documentado experiencias teatrales (Caniunqueo, 2016), prensa escrita y gráficas (Alvarado y Antileo, 2019; 2022), entre otras, que dan cuenta de la transversalidad con que el movimiento social mapuche se plantea la reactivación de la lengua desde prácticas de apropiación cultural en contexto urbano.

Hay dos grandes ámbitos desde los que aportan estos estudios. En primer lugar, desde la dimensión metodológica, pues incorporan la voz de los hablantes por medio de técnicas y procedimientos diversos: grupos de discusión, observación de prácticas y eventos, análisis de discursos públicos, por una parte; y por otra aquellos asociados a las entrevistas, historias de vida y autobiografías.

Una cuestión característica de este conjunto de trabajos es la diversidad de tipos de participantes que incluyen. Están aquellos en los que participan hablantes urbanos (Lagos, 2006, 2012; Wittig, 2009, 2011), los que incluyen estudiantes (Wittig y Hernández, 2017), los que se sitúan en la interfaz urbano-rural (Wittig y Farías, 2018; Antimil y Olate, 2020), aquellos que analizan discursos de autoridades, líderes o intelectuales (Rojas *et al.*, 2016) y finalmente, los que reflexionan sobre lo urbano desde epistemologías propias (Teillier *et al.*, 2017, 2018).

En la misma línea, el uso y aplicación de esta diversidad de procedimientos y el acceso a una heterogeneidad de participantes permite la ampliación de los métodos, lo que ha generado la modificación de los roles canónicos o prototípicos reconocidos en este tipo de procesos investigativos. Las etiquetas de investigador y participante se ponen en cuestionamiento, produciendo cambios en las pautas de interacción durante la aplicación de estas técnicas (Teiller *et al.*, 2017). Estos estudios también se caracterizan por la gradual y reciente incorporación del mapudungun en los equipos de investigación, hecho que también modifica las pautas tradicionales del método, permitiendo la aplicación de formas discursivas y conversacionales, tales como el *nütram* (Mayo y Salazar, 2016) o formas de entrevistas etiquetadas como *ina ramtun*.

A través de la recopilación oral, que sigue patrones relacionados con el género *ngütramkawün*, los interactuantes construyen la memoria histórica del proceso -*tukulpazugun*-, recordando hitos, actores y episodios, los que son elaborados a partir de juicios que rememoran aquellos eventos del pasado. El *ngütramkawün* es similar a una conversación, difiere de una entrevista, ya que, al mantener la rigurosidad en los

temas, se caracteriza como una instancia para establecer un diálogo en torno a temas definidos, en que cada interlocutor asume un rol activo que permite ir aportando y construyendo una narrativa (Antimil y Olate, 2020: 122).

En segundo lugar, en un nivel conceptual, hay tres grandes ámbitos por donde se movilizan estos trabajos: las representaciones, el análisis del discurso y las prácticas sociolingüísticas. En el primero se observan los trabajos sobre actitudes e ideologías lingüísticas de miembros de comunidades (rurales y urbanas) e intelectuales mapuches sobre la lengua y sus procesos (Lagos, 2006, 2012; Rojas *et al.*, 2014; Gundermann, 2014).

Si nos guiáramos por el universo conceptual de la relación “lengua-cultura” propuesto por Salas (1985) para el mapudungún, que señalaba que ‘hablar en mapuche es vivir en mapuche’, la mayor parte de nuestros encuestados y entrevistados habrían dejado de ser socioculturalmente mapuches, al castellanizarse en la ciudad y asumir modos de vida que se asimilan al resto de la población chilena [...] Sin embargo, los discursos nativos que recogimos nos muestran algo distinto: sujetos que están estructurando su identidad mapuche urbana desde otras coordenadas, donde, si bien la lengua no es un elemento actualizado como instrumento para la comunicación efectiva, sí está presente como una herramienta simbólica para construir un horizonte de sentido respecto de lo que es ser “mapuche” en la ciudad (Lagos, 2012: 175).

Vinculado con estos, el estudio de los estereotipos a través del análisis del discurso también emerge como ámbito de análisis e interpretación (Merino *et al.*, 2008; Saíz *et al.*, 2009; Oteíza y Merino, 2012; Merino *et al.*, 2017; Olate, 2021).

Por último, desde esta dimensión se han abordado, de manera genérica y no necesariamente exhaustiva, las prácticas sociolingüísticas, poniendo atención a sus componentes contextuales como ámbitos de uso y espacios significativos (Wittig y Hernández, 2017; Quiroga, 2018), agentes y roles (tipos de hablantes y relevancia), agentes institucionales, organizaciones y academias (Olate *et al.*, 2019) y acción o activismo. En relación a los activismos, destacamos los trabajos de Vergara (2016) y

de Mayo y Salazar (2016) sobre prácticas de revitalización y enseñanza en contexto urbano, que instalan bases reflexivas para un trabajo que continúa hasta el presente a cargo de diversas agrupaciones mapuche en contexto urbano, en asociación colaborativa con organismos públicos e instituciones universitarias

El conjunto de investigaciones que se ha presentado hasta aquí promueven preguntas, cuestionamientos y desafíos de naturaleza principalmente cognoscitivo en el sentido de generar descripciones, utilizando conceptos y diseños metodológicos que intentan dar cuenta de una realidad sociolingüística.

En el mundo académico, se construye una relación dialéctica en torno a la “validez” de los resultados o hallazgos, observable en los distintos períodos; por ejemplo, los supuestos o interpretaciones de Salas frente a las observaciones propuestas por Durán y Ramos y Sepúlveda respecto de las proyecciones o no del mapuzugun en espacios tradicionales. En los estudios sobre el estado de vitalidad del idioma, la discusión se centra en el alcance descriptivo de los trabajos cuantitativos frente al alcance explicativo que tienen los diseños cualitativos. Los primeros entregan datos relativos a la situación de desplazamiento del idioma en los entornos urbanos; mientras que los segundos se posicionan desde la identificación de casos singulares, las trayectorias, las representaciones y las prácticas que se instalan en los contextos urbanos, como instancias de circulación de elementos de la realidad tradicional para conservar la identidad o como espacios en que se transforman elementos de la urbanidad/modernidad en indexadores étnicos.

Una tercera discrepancia “menos nítida” se da entre los estudios de actitudes (cuestionarios, elicitación de respuestas de escala, categorías prediseñadas) y los trabajos que se basan en el marco de las ideologías lingüísticas con foco en los discursos de reflexividad sociolingüística. Las autorías mapuches que han surgido estos últimos años reflejan nuevos marcos de construcción de conocimiento, enfoques que pueden consi-

derarse congruentes con la circulación de epistemologías indígenas en Abya-Yala (ver, por ejemplo, Quidel 2024).

Estudios aplicados y nuevos posicionamientos

En las secciones previas hemos revisado la producción académica que se inscribe dentro de los marcos descriptivos e interpretativos de la sociolingüística y disciplinas afines. En este último apartado, en cambio, nos ocuparemos de estudios que se ocupan de la Educación Intercultural Bilingüe en contexto urbano, la planificación y la revitalización lingüística. En general, estos estudios se orientan hacia modelos investigativos más aplicados.

La producción académica sobre estas temáticas está en directa relación con el avance (o retroceso) en materia de políticas públicas y también con las acciones que surgen desde el movimiento social por el mapudungun. Respecto de las acciones institucionales, ya hemos mencionado la Ley Indígena de 1993 que permitió la creación de un marco institucional que en su primera etapa estableció los programas de Recuperación y Revitalización de las Lenguas Indígenas (de CONADI) y el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) como parte de los programas de educación rural.

Como es de esperar, son numerosas las publicaciones que analizan el desarrollo de estos programas institucionales desde ámbitos específicos como la investigación educativa o los estudios de políticas públicas. En ese contexto, nos parece relevante compartir la siguiente reflexión de Lagos:

De esta manera, nos encontramos ante la paradoja de que una educación que pretende ser integradora y reconocedora de las diferencias culturales de los grupos indígenas termina constituyéndose en una herramienta más de discriminación, situación que no parece diferente, en todo caso, de otras experiencias latinoamericanas de implementación de esta estrategia de educación compensatoria para indígenas (2015: 91).

En una línea evaluativa similar, pero orientada a la necesidad de instalar en propiedad un enfoque intercultural que se haga cargo de las dinámicas sociales contemporáneas, en particular los procesos de migración urbana de las comunidades indígenas, Elisa Loncon plantea que: “las Lenguas Indígenas no son solo derechos de la comunidad rural, *sino también de la urbana*” y en esa misma línea argumenta que “la interculturalidad necesita salir del casillero restringido solo para indígenas y para la educación básica rural, que más bien constituye un sesgo de discriminación” (2013: 53).

En relación a estos cuestionamientos, es necesario apuntar que, en 2009, el Ministerio de Educación transita a una segunda etapa en sus políticas de educación intercultural, específicamente en el ámbito de las lenguas indígenas. Nos referimos a la creación de un nuevo marco curricular para la enseñanza de lenguas y culturas indígenas en la educación formal, lo que implicó diversos cambios respecto de la etapa anterior: un diseño curricular progresivo, recursos de aprendizaje, certificación de educadores tradicionales, y una mayor cobertura tanto en áreas rurales como en zonas urbanas.

Sin embargo, el avance en normativas públicas y planes de acción no impide la mantención de brechas importantes en la distribución de recursos económicos y humanos entre el PEIB y otros programas ministeriales (Fuentelba *et al.*, 2021). Estos mismos autores apuntan como principales desafíos resolver “la carencia de metodologías y propuestas didácticas específicas y situadas a las necesidades de cada contexto y zona geográfica” y “la necesidad de formación de profesores en educación intercultural, de acuerdo a los distintos contextos y diversidad lingüística”. En ambos enunciados se advierte la presencia de ciertos centralismos, que en materia de enseñanza escolar del mapudungun pueden interpretarse en relación con comunidades educativas rurales o respecto de la preeminencia del contexto de La Araucanía, respecto de otros contextos territoriales.

Algunos estudios han abordado, al menos parcialmente, los desafíos señalados en Fuentelba *et al.* (2021). Destacamos el estudio de Castillo

y Loncon (2015) sobre la participación de educadores tradicionales en contexto urbano; y el trabajo de Calderón *et al.* (2017), que propone un estudio comparativo sobre la implementación y los resultados observables en comunidades escolares rurales y urbanas. En el ámbito de los materiales didácticos, destacamos el estudio de Becerra (2018) que describe los fundamentos del método *Folil Mapudungun* desarrollado por un equipo interdisciplinar orientado a la enseñanza del mapudungun en la ciudad de Concepción

Las acciones en materia de política y planificación lingüística conforman el segundo eje temático que revisamos en este apartado. Los trabajos que se inscriben en este campo suelen remitirse a “buenas prácticas” tomadas de otros contextos; o bien proponen un diseño programático de acciones a seguir para lograr unos determinados objetivos. En ese contexto situamos el trabajo de la destacada lingüista mapuche, María Catrileo (1995), quien proyecta los principios operacionales y las acciones deseables dentro de un programa de mantención del mapudungun a partir de los elementos normativos y de la institucionalidad de la época.

En ese mismo contexto temporal, aunque con una orientación diferente, se sitúa el trabajo de Chiodi y Loncon (1999) en el que plantean un conjunto de consideraciones sociopolíticas para levantar una política lingüística institucional, que apunte no sólo a mantener, sino también a desarrollar el mapudungun. El logro de este objetivo, argumentan los autores, pasa por incorporar en el diseño de la política lingüística la nueva distribución demográfica y territorial del pueblo mapuche. Argumento similar que proponen Lagos y Espinoza (2013) respecto del mapuche urbano como sujeto social que debe ser incorporado en el diseño de una política lingüística contemporánea en torno al mapudungun.

Esta dinámica de revalorización y de resignificación de lo que se considera mapuche hizo aparecer un nuevo sujeto social, el llamado mapuche urbano: hijos y nietos de migrantes que han perdido el vínculo inmediato con la tierra, pero que, en mayor o menor medida, comparten (ya sea por medio de la aceptación o la negación) el universo

simbólico que une a la comunidad mapuche. Esta continuidad valórica es la que permite ampliar la noción de comunidad indígena al entorno urbano, más allá del rural tradicional (Lagos y Espinoza, 2013: 56).

Por último, y desde un plano más bien deontológico, los autores Castillo Fadic y Sologuren (2011) plantean ciertas condiciones mínimas para fundamentar la participación de los mapuches urbanos en el diseño e implementación de políticas lingüísticas:

Los indígenas urbanos sean o no hablantes competentes de su lengua originaria han de participar activamente en el proceso de formulación, implementación y evaluación de la política pública, por cuanto son titulares, generadores y gestores, tanto de los contenidos culturales como de los usos que se actualizan en la lengua. (Castillo Fadic y Sologuren, 2011: 165).

Pasando al terreno más concreto de las acciones de planificación lingüística, la producción académica se concentra en dos grandes ámbitos: la estandarización y la creación de neologismos. Respecto del primer ámbito, y como suele suceder con muchas lenguas indígenas, se presenta el debate en torno a los sistemas de escritura, que transita entre consideración técnicas y pedagógicas, de un lado, y simbólico-políticas, del otro. Al respecto, los estudios de Álvarez-Santullano *et al.* (2015) y Clavería (2017) describen con claridad el panorama de opciones y las posturas que adoptan distintos actores sociales implicados en el uso y promoción de la escritura en mapudungun, en ámbitos como la educación, la creación, la investigación y la regulación de las formas y usos lingüísticos; siendo esto último un ámbito de acción que recae, no sin dificultades, en las llamadas Academias de la Lengua Mapuche (Lagos y Espinoza, 2013; Olate *et al.*, 2019).

En el ámbito de los neologismos, la producción académica se centra en la exposición de los recursos composicionales y derivacionales del mapudungun, como también la resemantización o la incorporación de préstamos léxicos. Referencias fundamentales en este ámbito son el trabajo pionero de Chiodi y Loncon (1999) y, más recientemente, la tesis doctoral

de la misma Elisa Loncon (2017). En un plano más específico, destacan los aportes de Villena (2014), sobre neologismos de uso cotidiano en la vida urbana o el trabajo de Loncon y Castillo (2018) orientado a establecer neologismos para su uso en contextos educativos. De estas últimas autoras, destacamos la siguiente cita, que pone de relieve el papel activo que asumen los hablantes urbanos en la resolución de sus propias necesidades:

La productividad de neologismos en un contexto particular de aprendizaje del mapuzugun resultó ser un proceso orientado a la reflexión lingüística que giró en torno a la necesidad de creación de nuevas palabras en los contextos urbanos y actuales. Esto se vio fortalecido por el significativo apego ideológico de los participantes hacia su cultura, demostrada por el compromiso con una militancia lingüística, en términos de querer usar el idioma en todas las circunstancias. En este sentido, resulta particularmente interesante que este ejercicio de construcción de unidades léxicas nuevas surgió entre agentes activos y protagonistas de la revitalización lingüística del mapuzugun en la Región Metropolitana (2018: 76).

Para referirnos a las acciones del movimiento social por la revitalización del mapudungun nos basaremos en los antecedentes desplegados, entre otros, por Mayo y Castillo (2019) y Naqill (2020). Destacamos los siguientes hitos:

- En 2007 surge la Red por los Derechos Educativos y Lingüísticos de los Pueblos Indígenas de Chile inspirada en el Convenio 169 de la OIT.⁴
- En 2012 se realiza en Temuco, capital regional de La Araucanía, la primera marcha por la oficialización del mapuzugun conmemorando el Día Internacional de la Lengua Materna-Unesco.

4 “La Red por los Derechos Educativos y Lingüísticos surgió en el 2007 por la necesidad de expresar nuestra opinión sobre las propuestas de políticas educativas y lingüísticas que se estaban discutiendo en el Gobierno y en el Parlamento sin consultas representativas a los pueblos indígenas” <http://redeibchile.blogspot.com/>

- En 2014 se realiza el primer Congreso de la Federación Mapuche de Estudiantes (FEMAE) con foco específico en la revitalización del mapuzugun⁵
- A partir de 2013, diversas instancias de gobierno local implementan medidas de reconocimiento del mapuzugun en sus ámbitos administrativos y/o territoriales, con distintos resultados.⁶

El movimiento social por la Revitalización Lingüística del mapuzugun presenta líneas de acción relevantes. Por un lado, es autónomo en su definición y origen, lo que no impide una relación colaborativa con otras comunidades indígenas (sobre todo en el contexto metropolitano) y también con otros movimientos sociales (ambientalistas, feministas, regionalistas, entre otros). Por otro lado, establece una relación estratégica con organismos públicos, ONG, centros universitarios, para incidir en la construcción y difusión del conocimiento como también para ocupar espacios institucionales de participación política. El mejor ejemplo de estos esfuerzos por incidir en la arena política institucional se pudo observar en la Convención Constitucional de 2021-2022, en que la participación indígena y de otros sectores políticos progresistas contribuyó a plasmar una visión del Estado y de la sociedad chilena en que las lenguas indígenas pasarían a ser declaradas cooficiales con el español en zonas de alta densidad demográfica, incluyendo áreas urbanas en regiones específicas del país. El texto resultante de dicho proceso fue finalmente rechazado por la ciudadanía, pero sin duda reúne elementos que pueden ser aplicados en próximos procesos de discusión constitucional, como también en la evaluación de las actuales políticas públicas relacionadas con lenguas indígenas.

5 <https://www.comunidadhistoriamapuche.cl/primer-congreso-mapuche-de-estudiantes/>

6 En 2013 el Concejo Municipal de Galvarino proclama el mapudungun como lengua oficial en su territorio; le sigue en 2014 el municipio de Padre Las Casas, en la conurbación de la capital regional; en 2015 se da un intento fallido de oficialización por parte del Consejo Regional; por último, en 2021 el Consejo Municipal de Temuco da inicio a un programa participativo para establecer el mapudungun como lengua co-oficial en su territorio.

La incorporación de autorías mapuche en varios de los estudios señalados otorga a éstos una perspectiva diferente, que articula desde adentro la relación entre conocimiento mapuche y contexto social, visión que es no sólo académica, sino también política, como se aprecia en los textos de Loncon (2017), Mayo y Castillo (2019) y Naqill (2020). Ello implica, entre otros rasgos, la inserción de otros modos de producción intelectual, por ejemplo, con uso recurrente de expresiones y categorías conceptuales en mapudungun.

A modo de cierre

En este trabajo hemos propuesto un análisis de la situación de la lengua mapuche en el contexto urbano chileno a partir de una revisión crítica de estudios sociolingüísticos de las últimas décadas. Este ejercicio de revisión nos ha permitido observar algunas transiciones en la forma cómo las y los investigadores se aproximan al fenómeno señalado.

Aquello que en un comienzo se presentaba como un asunto preeminentemente tradicional o circunscrito a ámbitos rurales, fue cambiando de signo a medida que se tomaba consciencia de la real dimensión demográfica de la población mapuche residente en zonas urbanas del centro y sur de Chile. Este proceso migratorio quedaría nítidamente registrado en los censos de las décadas de 1990 y 2000. Como resultado de esta constatación empírica se instalan nuevas interrogantes: primero con un alcance descriptivo intentando diagnosticar las condiciones de vitalidad; para posteriormente asumir una orientación interpretativa que permita comprender las dinámicas intersubjetivas de los hablantes y sus redes de interlocución. En etapas más recientes, emergen nuevos objetivos, orientados ahora a la intervención en el estado de cosas, proceso que se ve reforzado a medida que actores del ámbito institucional y del movimiento social instalan sus propuestas en el debate político sobre el lugar de las lenguas indígenas en la sociedad y el Estado chilenos del siglo XXI.

Un hecho relevante que debe destacarse en este último escenario tiene que ver con la presencia de actores mapuche no sólo en los ámbitos

social y político, sino también académico. Su presencia en esta esfera de acción dinamiza los procesos de investigación, orientándolos cada vez más hacia objetivos de reivindicación y revitalización de la lengua en sus distintos contextos sociales. Si bien los esfuerzos desplegados en el proceso constitucional de 2021 no dieron los frutos esperados, es evidente el impacto que han tenido en la implementación de políticas públicas sectoriales, especialmente en educación, medio ambiente, salud y gestión cultural.

Los trabajos revisados en este capítulo nutren y actualizan el conocimiento en torno al tránsito del mapudungun desde los entornos rurales hacia los urbanos. Ese es el alcance y a la vez el límite del ejercicio que aquí hemos presentamos. A nivel de proyecciones, nos parece relevante examinar en otra oportunidad de qué modo los estudios sociolingüísticos actuales interpretan las coordenadas simbólicas y políticas de las trayectorias migratorias mapuche hacia la urbe chilena, considerando algunas experiencias de asociatividad consolidadas como también la permanente resignificación del espacio urbano, sobre todo en el área metropolitana de Santiago y en Temuco, la capital de La Araucanía. Del mismo modo, pero ampliando la mirada hacia otras localizaciones espaciales, nos parece relevante sistematizar las experiencias internacionales de actores académicos que han contribuido a la formación y consolidación del movimiento por la revitalización del mapudungun. Por último, es del todo necesario revisar cómo se ha constituido y cómo se ha transformado este movimiento en las distintas esferas del espacio digital, desde las redes sociales y los medios digitales comunitarios hasta plataformas mediáticas de mayor complejidad en cuanto a su contenido y objetivos, como repositorios audiovisuales o aplicaciones tecnológicas para la enseñanza de la lengua.

Referencias bibliográficas

- Alvarado, Claudio y Enrique Antileo (2018), *Fütra waria o capital del reyno. Escrituras, imágenes e historias de la migración mapuche 1927-1992*. Temuco: Ediciones Comunidad de Historia Mapuche.
- Alvarado, Claudio y Enrique Antileo (2019), *Diarios mapuche, 1935-1966*, Temuco: Ediciones Comunidad de Historia Mapuche.

- Alvarado, Claudio y Enrique Antileo (2022), *Gráficas mapuche. Visualidades de un movimiento*, Valparaíso: Veranada.
- Álvarez-Santullano, Pilar, Amílcar Forno Eduardo y Risco (2015), “Propuestas de grafemarios para la lengua mapuche: desde los fonemas a las representaciones político-identitarias”, *Alpha*, 40: 113-130.
- Antimil, Jaime y Aldo Olate (2020), “El escenario actual de la lengua mapuche en un territorio. Estudio de caso desde la historia y la sociolingüística”, *Nueva revista del Pacífico*, 72: 116-143. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-51762020000100116>
- Becerra, Rodrigo (2018), “Folil Mapudungun: organización de un método con enfoque comunicativo para la enseñanza-aprendizaje de la lengua Mapuche”, *Revista Alpha*, 46, 89-110.
- Bengoa, José (2000), *La emergencia indígena en América Latina*, Santiago: Fondo de Cultura Económica.
- Bengoa, José (2007), *Historia de los antiguos mapuches del sur. Desde antes de la llegada de los españoles hasta las paces de Quilín*. Santiago: Catalonia.
- Caniuqueo, Sergio (2016), Tacum, “El grupo de teatro de Ad-Mapu. Un espacio para la práctica anticolonial Mapuche, 1981-1989”, en Pedro Canales (ed.), *Zuamgenolu. Pueblo mapuche en contexto de estado nacional chileno. Siglos XIX-XX*, Santiago: Ediciones Usach.
- Calderón, Margarita, Silvia Castillo, Diego Fuenzalida, Felipe Hasler, Héctor Mariano y Cristian Vargas (2017), “Estudio de casos de la enseñanza de la lengua y cultura mapuche y su implementación como asignatura del currículo de educación básica”, *Calidad en la educación*, 47: 43-80.
- Castillo, María y Enrique Sologuren (2011), “La lengua mapuche frente a una política indígena urbana: marco legal, acción pública y planificación idiomática en Chile”, *UniverSOS*, 8: 157-168.
- Castillo, Silvia y Elisa Loncon (2015), “Noción de Educadores Tradicionales *mapuche* en contextos urbanos, desde la perspectiva de la dupla pedagógica”, *Contextos*, 33: 29-46.
- Catrileo, María (1995), “Revitalización de la lengua mapuche en Chile”, *Documentos Lingüísticos y Literarios*, 28: 10-17.
- Chiodi, Francesco y Elisa Loncon (1999), *Crear nuevas palabras. Innovación y expansión de los recursos lexicales del mapuzugun*, Santiago: Universidad de la Frontera y Corporación Nacional de Desarrollo Indígena.
- Claveria, Alejandro (2017), “Alfabetos para escribir y para luchar. Consideraciones socio-políticas en torno a la falta de estandarización de la escritura en mapudungun”, *Cultura, Hombre, Sociedad*, 27 (2): 215-228.

- Durán, Teresa y Nelly Ramos (1986), "Incorporación del español por los mapuches del centro-sur de Chile durante los siglos XVI, XVII y XVIII", *Lenguas Modernas*, 13: 17-36.
- Durán, Teresa y Nelly Ramos (1987) "Incorporación del español por los mapuches del centro sur de Chile durante el siglo XIX", *Lenguas Modernas*, 14: 179-196.
- Durán, Teresa y Nelly Ramos (1988), "Castellanización formal en la Araucanía a través de la escuela", *Lenguas Modernas*, 15: 131-154.
- Durán, Teresa y Nelly Ramos (1989), "Interacción mapudungun-castellano vinculada a contextos educacionales en una población rural", *Lenguas Modernas*, 16: 97-114.
- Espinoza, Marco (2016), "Contextos, metodologías y duplas pedagógicas en el Programa de Educación Intercultural Bilingüe en Chile: una evaluación crítica del estado del debate", *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 53 (1): 1-16. <https://doi.org/10.7764/PEL.53.1.2016.11>
- Foerster, Rolf y Sonia Montecino (1988), *Organizaciones, líderes y contiendas mapuche (1900-1970)*, Santiago: Centro de Estudios de la Mujer.
- Fuentealba, Lidia, Miguel Friz, Valeria Sumonte, Susan Sanhueza y Bruno Ramírez (2021), "La Enseñanza de Lenguas en Chile: Una Mirada desde la Planificación y Política Lingüística", *Estudios filológicos*, 68: 69-88.
- Gundermann, Hans (2014), "Orgullo cultural y ambivalencia: Actitudes ante la lengua originaria en la sociedad Mapuche contemporánea", *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 52 (1): 105-132.
- Gundermann, Hans, Jaqueline Caniguan, Alejandro Clavería y César Faúndez (2009), "Permanencia y desplazamiento, hipótesis acerca de la vitalidad del mapuzugun", *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 47: 37-60.
- Gundermann, Hans, Jaqueline Caniguan, Alejandro Clavería y César Faúndez (2011), "El mapuzugun, una lengua en retroceso", *Revista Atenea*, 503: 111-131.
- Hernández, Arturo y Nelly Ramos (1978), "Rasgos del castellano hablado por escolares rurales mapuches. Estudio de un caso", *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 16: 141-150.
- Hernández, Arturo y Nelly Ramos (1979), "Estado actual de la enseñanza del Castellano a escolares mapuches del área rural. Un problema de bilingüismo y lenguas en contacto", *Estudios Filológicos*, 14: 113-127.
- Hernández, Arturo y Nelly Ramos (1983), "Situación sociolingüística de una familia mapuche. Proyecciones para abordar la enseñanza del castellano", *RLA*, 21: 35-44.

- Lagos, Cristian (2012), “El Mapudungun en Santiago de Chile: vitalidad y representaciones sociales en los mapuche urbanos”, *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 50: 161-184.
- Lagos, Cristian (2013), “Revitalización lingüística del mapudungún en entornos urbanos y no urbanos en Chile: el impacto del programa de educación intercultural bilingüe (PEIB)”, *Lenguas Modernas*, 41: 67-83.
- Lagos, Cristian (2015), “El Programa de Educación Intercultural Bilingüe y sus resultados: ¿perpetuando la discriminación?”, *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 52 (1): 84-94.
- Lagos, Cristian y Marco Espinoza (2013), “La Planificación lingüística de la lengua mapuche en Chile a través de su historia”, *Lenguas Modernas*, 42: 47- 66.
- Lagos, Daniel y Selva Olivera (1988), “Algunas características del español hablado por los escolares mapuches de la comuna de Victoria”, *Estudios Filológicos*, 23: 89-102.
- Loncón, Elisa (2013), “La importancia del enfoque intercultural y de la enseñanza de las lenguas indígenas en la educación chilena”, *Revista Docencia*, 51: 44-55.
- Loncón, Elisa (2017), “Políticas públicas de lengua y cultura aplicada al mapuzugun”, en Isabel Aninat, Ricardo González y Verónica Figueroa (ed.), *El pueblo mapuche en el siglo XXI. Propuestas para un nuevo entendimiento entre culturas en Chile*, Santiago: Centro de Estudios Públicos.
- Loncón, Elisa (2017), “El poder creativo de la lengua Mapudungun y la formación de neologismos”, Tesis Doctoral, Universidad de Leiden.
- Loncón, Elisa (2017), “El mapuzugun desde el pensamiento mapuche: pasado, presente y futuro”. *Americanía*, Número Especial – Lenguas Originarias (Traducciones): 204-219.
- <https://www.upo.es/revistas/index.php/americania/article/view/2870/2265>
- Loncon, Elisa y Silvia Castillo (2018), “Neologismos en mapuzugun: palabras creadas en un proceso de enseñanza y de aprendizaje”, *Literatura y lingüística*, 38: 195-212.
- Marimán, Pablo, Sergio Caniunqueo, José Millalén y Rodrigo Levil (2006), *¡... Escucha, winka...! Cuatro ensayos sobre historia nacional mapuche y un epílogo sobre el futuro*, Santiago: Lom.
- Mayo, Simona y Silvia Castillo (2019), “Movimientos autónomos por la lengua mapuche en Wallmapu”, *LASA Forum*, 50 (1): 15-18. <https://forum.lasaweb.org//past-issues/vol50-issue1.php>

- Mayo, Simona y Andrea Salazar (2016), "Narrativas orales mapuche: el nüttram como género de representación y su contribución en la revitalización del mapudungun, *Exlibris*, 5: 187-207.
- Merino, María Eugenia, Daniel Quilaqueo y José Luis Saiz (2008), "Una tipología del discurso de discriminación percibida en mapuches de Chile, *Revista signos*, 41 (67): 279-297. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342008000200011>
- Naqill, Viktor. (2020), "Lengua y territorio: relación estratégica para la revitalización del mapuzugun", *Caracol*, 20: 134-165.
- Olate, Aldo (2021), "Episodios sociolingüísticos narrados por hablantes *mapuzugun*/español desde la perspectiva del contacto interétnico y político-histórico. Hetero-estereotipos y experiencias a través de las generaciones", *Discurso y Sociedad*, 15 (4): 869-894.
- Olate, Aldo, Gerardo Chandía, Diego Lizarralde y Jaqueline Caniguan (2019), "Academias de la lengua Mapuche en Chile: un espacio para revitalización lingüística", *Quo Vadis, Romania*, 53-54: 42-57.
- Oteíza, Teresa y María Eugenia Merino (2012), "Am I a genuine Mapuche? Tensions and contradictions in the construction of ethnic identity in Mapuche adolescents from Temuco and Santiago", *Discourse & Society*, 23 (3): 297-317.
- Mojica, Víctor (2022), *Una inventora de palabras escribe una constitución. Un perfil de Elisa Loncon*, Santiago: Lom.
- Pairican, Fernando (2022), *La vía política mapuche. Apuntes para un estado plurinacional*, Santiago: Paidós y Planeta.
- Pinto, Jorge (2003), *La formación del Estado y la nación, y el pueblo mapuche*. Santiago: Dibam, Centro de Investigaciones Diego Barros Arana.
- Quidel, José (2024), *La noción mapuche de Che (persona)*, Santiago: Pehuén.
- Quiroga, Javiera (2018), "Socialización lingüística del mapudungun en hablantes y nuevos hablantes", Tesis de Magíster, Universidad de Chile.
- Rojas, Darío, Cristian Lagos y Marco Espinoza (2016), "Ideologías lingüísticas acerca del mapudungun en la urbe chilena: el saber tradicional y su aplicación a la revitalización lingüística", *Chungará (Arica)*, 48 (1), 115-125. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-73562015005000034>
- Saiz, José Luis, María Eugenia Merino y Daniel Quilaqueo (2009), "Meta-estereotipos sobre los indígenas mapuches de Chile", *Interdisciplinaria*, 26 (1): 23-48. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18011862002>
- Salas, Adalberto (1987), "Hablar en mapuche es vivir en mapuche: Especificidad de la relación lengua/cultura", *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 25: 27-36.

- Sepúlveda, Gastón (1984), “Vitalidad etnolingüística de la lengua araucana”, *CU-HSO*, 1 (1): 223-238.
- Teillier, Fernando, Gabriel Llanquinao y Gastón Salamanca (2017), “Autodeterminación cognitiva y mapun kimun”, en Rodrigo Becerra y Gabriel Llanquinao (ed.), *Mapun Kimün: Relaciones mapunche entre personas, tiempo y espacio*, 25-39, Santiago: Ocho libros.
- Teillier, Fernando, Gabriel Llanquinao y Gastón Salamanca (2020), “Epistemología de la lengua mapunzugun: definición conceptual de Küpalme, Rakizuam y Güxam”, *Papeles De Trabajo. Centro De Estudios Interdisciplinarios En Etnolingüística Y Antropología Socio-Cultural*, (36): 100–122. <https://doi.org/10.35305/v0i36.16>
- Vergara, Alejandra (2016), “Aprender lenguas indígenas hoy en día: el caso del mapudungun en Santiago de Chile; entre revitalización, enseñanza/aprendizaje y transmisión familiar”, en *La Clé des Langues*, Lyon: ENS LYON y DGESCO. <https://cle.ens-lyon.fr/espagnol/civilisation/histoire-latino-americaine/chili/aprender-lenguas-indigenas-hoy-en-dia-el-caso-del-mapudungun-en-santiago-de-chile-entre-revitalizacion-ensenanza-aprendizaje-y-t>
- Villena, Belén (2014), “Creación neológica en mapudungún: entre el desplazamiento y la lealtad lingüística”, *Terminalia*, 10: 37-49.
- Wittig, Fernando (2009), “Desplazamiento y vigencia del mapudungun en Chile: Un análisis desde el discurso reflexivo de los hablantes urbanos”, *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 47: 135-155.
- Wittig, Fernando (2011), “Adquisición y transmisión del Mapudungun en hablantes urbanos”, *Literatura y Lingüística*, 23: 193-211.
- Wittig, Fernando e Israel Farías (2018), “Trayectorias sociolingüísticas intergeneracionales. Una categoría para el análisis de procesos de transmisión y desplazamiento del mapuzugun”, *Atenea*, 517 (I): 123-138.
- Wittig, Fernando y Matías Hernández (2017), “Los espacios significativos para la socialización lingüística en el discurso de jóvenes mapuche. Un acercamiento desde la investigación cualitativa”, *Lenguas y Literaturas Indoamericanas*, 19: 82-100.
- Zavala, José Manuel (2011), *Los mapuches del siglo XVIII. Dinámica interétnica y estrategia de resistencia*, Temuco: Ediciones Universidad Católica de Temuco.
- Zúñiga, Fernando (2007), “Mapudunguwaylaymi am? ‘¿Acaso ya no hablas mapudungun? Acerca del estado actual de la lengua mapuche”, *Estudios*

Públicos, 105: 9-24. <https://estudiospublicos.cl/index.php/cep/article/view/532/875>

Zúñiga, Fernando y Aldo Olate (2017), “El estado de la lengua mapuche, diez años después”, en Isabel Aninat, Ricardo González y Verónica Figueroa (ed.), *El pueblo mapuche en el siglo XXI. Propuestas para un nuevo entendimiento entre culturas en Chile*, Santiago: Centro de Estudios Públicos.

La variable rural/urbano en el estudio de la situación sociolingüística

Ignacio Norberto Cassola

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas

Universidad Nacional del Nordeste, Argentina

cassolaignacio@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0006-0652-5598>

Este trabajo se enmarca dentro del campo de las investigaciones sociolingüísticas, ya que se propone estudiar el uso de la lengua en relación con el contexto social (Hudson, 1981; Hymes, 1972). Una de las hipótesis más concluyentes que se presenta en la bibliográfica sociolingüística consiste en que la localización geográfica es una de las variables que más inciden en el nivel de vitalidad de la lengua (Censabella, 1999). Diversos estudios (Messineo, 1989; Bigot, 2007; Censabella, 1999) permiten identificar que en los ámbitos rurales suele haber un mayor mantenimiento de la lengua minoritaria, mientras que en contextos urbanos suceden procesos de desplazamiento de la lengua. Sin embargo, algunos de estos mismos autores problematizan y advierten la sobredimensión de la variable rural/urbano a la hora de determinar la vitalidad de la lengua (Hecht, 2010). Entonces este trabajo se propone desarrollar los alcances y los límites de esta variable en relación con la situación sociolingüística a partir de un estudio de caso que se desarrolla en la región del Gran Chaco argentino, en una localidad con habitantes perteneciente al pueblo indígena moqoit¹.

1 En Argentina hay más de una veintena de pueblos indígenas y hablantes de al menos catorce lenguas con diferentes grados de bilingüismo (Hecht, 2015). Si bien según el Censo (2010) existen en la provincia del Chaco diversos pueblos indí-

Algunas preguntas que guían este capítulo son: ¿Cómo se define lo urbano y lo rural? ¿Qué enfoques teóricos y debates se han desarrollado para abordar estos conceptos? ¿Cómo influyen las características geográficas en el diagnóstico de la situación sociolingüística? ¿Cuáles son los alcances de las variables macro-sociológicas en los estudios sociolingüísticos? y ¿Cuáles son los aportes de los estudios de caso? El desafío de este trabajo es elaborar respuestas a partir de articular los aportes de la geografía, la sociolingüística y el trabajo etnográfico.

Para esto, el capítulo se organiza en tres apartados. En el primero se realizará un breve estado de la cuestión de los conceptos de ruralidad, urbanidad y vitalidad lingüística con el propósito de poder evidenciar la complejidad y densidad teórica de estas categorías a partir de sistematizar algunas de las perspectivas de análisis desarrolladas a su alrededor. En el segundo, se expone un estudio de caso específico. Se presentarán algunas notas respecto a la situación sociolingüística de un paraje ubicado en el sudoeste de la provincia del Chaco (Argentina) denominado Las Tolderías. Este está integrado mayoritariamente por población indígena de la etnia moquit y desde el 2021 se desarrollan allí proyectos de investigación y vinculación². El enfoque teórico metodológico adoptado es el etnográfico y esto implicó realizar numerosas y continuas estadias en el territorio. Las actividades realizadas consistieron en la elaboración de registros de campo, la investigación de archivo y de antecedentes bibliográficos y entrevistas semidirigidas. Estas instancias de investigación se han llevado adelante

genas (qom, wichi, moquit, guaraní, diaguita-calchaquí, atacama, quichua, entre otros), se reconoce oficialmente (Leyes de la Cámara de Diputados del Chaco 3258 (1987); 6604 (2010); 6691 (2010); entre otras normas) a tres de ellos con sus respectivas lenguas: qom, wichi y moquit (Medina, 2020).

- 2 Proyectos de Investigación (PI 22S002) acreditados por la Secretaría General de Ciencia y Técnica de la UNNE, denominados “Políticas y experiencias lingüístico-educativas en escuelas con población moquit del sudoeste chaqueño” (RES-2023-438-CS # UNNE) dirigido por la Dra. Mónica M. Medina y “Estudio sociolingüístico de variedades de español en contacto con lenguas indígenas en el Chaco. Análisis de aspectos fonético-fonológicos, morfosintácticos y semánticos” (RES-2023-137-CS # UNNE) dirigido por la Dra. Adriana A. Zurlo

de manera colaborativa con referentes de la comunidad y han aportado material de estudio para la descripción sociolingüística de la localidad.

Por último, se relacionan las distintas discusiones y enfoques teóricos desarrollados, con la experiencia de campo en Las Tolderías. El propósito es poder problematizar la predominancia de la variable rural/urbano a partir del diálogo entre la teoría y el trabajo de campo. A modo de cierre y conclusión, se buscarán evaluar los alcances y los límites de esta variable y se reflexionará acerca del aporte de los estudios de caso a los enfoques macro-sociológicos para la descripción situada del panorama sociolingüístico de la región.

Urbanidad/ruralidad y vitalidad/muerte de las lenguas

Lo rural y lo urbano

Lo urbano y lo rural han resultado ser conceptos de difícil definición (Barros, 2005). Lo rural ha sido generalmente reconocido por aspectos como el tamaño reducido de los centros poblados, la baja densidad demográfica y el predominio de la agricultura en la estructura productiva (Matijasevic Arcila y Ruiz Silva, 2013; Reboratti, 2007). Mientras que lo urbano, se lo considera como un tipo particular de paisaje producido por una aglomeración más o menos densa de población y de funciones que ejercitan como centro coordinador de la región (Cantar, 2018).

Tradicionalmente estas caracterizaciones del espacio se han presentado como opuestos, basados en modos de vida y culturas diferentes (Reboratti, 2007). Históricamente se han utilizado dos tipos de clasificación para diferenciarlos basadas principalmente en la dicotomía rural/urbano, por un lado, abordajes que analizan las características esenciales de uno u otro, esto es, la forma y el aspecto de la aglomeración, las funciones económicas, el modo de vida, etcétera, y por otro, abordajes que sostienen la distinción a partir de criterios cuantitativos, como por ejemplo la densidad o la cantidad de habitantes (Cantar, 2018). En la

Argentina, el criterio censal define como área rural a aquellas zonas que cuenta con menos de 2000 habitantes empadronados el día del censo, incluyendo la población diseminada. Para ambos tipos de clasificación, ya sea por criterios cualitativos o cuantitativos, la dificultad reside en lograr un consenso en la definición.

La principal crítica que se le realiza a estos enfoques consiste en que la explicación de lo urbano y lo rural sucede como si fueran dos lugares concretos, con cierta independencia, sin reconocer totalmente el ámbito donde se manifiestan las hibridaciones, el intercambio de flujos o el desarrollo de nuevas funciones (Ávila, 2005). De esta manera la diversidad de contextos geográficos existentes se reduce a dos únicas posibilidades opuestas y homogéneas, invisibilizando la heterogeneidad y complejidad de la realidad socio-ambiental. Barros y Zusman (1999) sostienen que la geografía, persiguiendo el objetivo de crear una clasificación basada en categorías exhaustivas y mutuamente excluyentes, buscó delimitar claramente lo urbano de lo rural; sin embargo, la diversidad paisajística del mundo, entre otros factores, conspiró contra este objetivo. Asimismo, durante las últimas décadas se ha incrementado el flujo entre distintas áreas geográficas debido a las facilidades de acceso a medios de locomoción, como el auto o la moto, y medios de comunicación, como la conexión a internet y a redes de telefonía celular. Esto sin duda ha permitido trenzar y reducir las distancias entre el ámbito rural y el urbano.

Entonces, considerando la posibilidad de ruptura de los límites tradicionales y discretos de estos dos dicotómicos conceptos, otros geógrafos proponen la teoría del *continuum*. Esta habilita la posibilidad de la presencia de espacios híbridos o intermedios (Reboratti, 2007; Barros y Zusman, 1999). Surgen así conceptos como los de periurbanidad, ruralidad y nueva ruralidad. El primero de estos refiere a un territorio de “borde” y sometido a procesos económicos relacionados con la valorización capitalista del espacio, como consecuencia de la incorporación real o potencial de nuevas tierras a la ciudad (Barsky, 2005). La categoría rururbano refiere más a una condición del territorio, en la que un espacio

de características rurales presenta una dinámica urbana en aspectos de la vida cotidiana de los habitantes, en las actividades económicas y en los modos de organización social (Cantar, 2018). Por último, el concepto de nueva ruralidad consiste en procesos de diversificación y especialización de economías y espacios anteriormente asociados a actividades agropecuarias que han logrado redefinir de manera drástica la orientación de las economías locales y su entorno (Arias, 2005). Estos espacios formarían parte de las denominadas actividades compensadoras, definidas como aquellas que surgen de la necesidad de extensión de la ciudad al campo, así como de las necesidades de sus habitantes que se buscan satisfacer en el ámbito rural (García Ramón *et al.*, 1995).

Estas categorías contribuyen a diluir la dicotomía que se expresa a través de la oposición rural/urbano (Barros, 2005). Estos espacios híbridos, intermedios, y en constante transformación, dan cuenta de la existencia de gradientes que reflejan la heterogeneidad del territorio (Cantar, 2018). Existen también otros criterios para clasificar esta graduación como las de totalmente urbanizado, periferia urbana, rural concentrado y rural disperso (Matijasevic Arcila y Ruiz Silva, 2013).

Si bien estos enfoques intentan superar la dicotomía rural-urbano, muchos autores igualmente cuestionan que su gradualidad aún se basa en dos extremos diferentes (Matijasevic Arcila y Ruiz Silva, 2013), trasladando muchas de las críticas del enfoque dicotómico, a estos mismos. Otros señalamientos apuntan a la información que se toma de base para construir los indicadores, aludiendo a que muchos de ellos resultaban ambiguos y hasta contradictorios entre sí, que responden en su mayoría al modelo de sociedad dominante o que a veces se basaban simplemente en prejuicios (Cantar, 2018).

Entonces, la caracterización de la variable rural/urbano ha sido foco de diversos cuestionamientos en las ciencias geográficas. Principalmente se problematiza la polarización y las contradicciones que pueden ocurrir al querer definir qué es lo urbano y qué lo rural. Esto dio lugar a diversas formas de categorizar los espacios híbridos e intermedios, pero que de igual

modo heredan las críticas de los abordajes dicotómicos. Estos diferentes enfoques sobre lo urbano-rural, derivados de las diferentes disciplinas que lo abordan, se han convertido en uno de los ejes principales de la discusión (Ávila, 2005). Para Ramírez (2005) la situación es muy clara: no se requiere de una percepción o teoría común; más bien se trata de arribar a una definición clara del espacio en cuestión; o es rural, o urbano, de transición, de frontera o de inter-fase, y principalmente fundamentar las miradas y las posturas asumidas.

Vitalidad lingüística, desplazamiento y muerte de lenguas

Bigot (2007) sostiene que el concepto de “vitalidad” referido a las lenguas comenzó a ser utilizado en la década de los 60. Primero para designar la fuerza numérica de una comunidad de habla, luego se vinculó a las funciones y a la frecuencia de uso de una lengua y, finalmente se fue enfatizando la importancia de las actitudes psicosociales y representaciones sociolingüísticas de los hablantes (Bigot, 2007). Respecto a una definición del concepto, Giles *et al.* (1977) proponen que la vitalidad etnolingüística es el conjunto de factores socio-estructurales que hacen que un grupo sea susceptible de comportarse como una entidad distintiva y activa en sus relaciones con otros grupos étnicos. En este marco, algunos autores (Giles *et al.* 1977, Hagège 2002, Fishman 1991, Wurm 1991, Apple y Muysken 1996; Conklin y Lourie 1983) desarrollan una serie de factores que por un lado apuntan a fortalecer el mantenimiento de la lengua y, por el otro, afectan su desplazamiento.

En relación a los procesos de mantenimiento de la lengua, Giles *et al.* (1977) han construido un modelo teórico a partir de la combinación de tres grupos de factores socio-estructurales: el estatus, la demografía y el apoyo institucional. Hagège (2002) enumera seis factores de mantenimiento de lenguas: la conciencia de identidad, el aislamiento, la cohesión familiar y religiosa, la escritura, el unilingüismo y la mixtura de lenguas o híbridos lingüísticos. Respecto a los procesos de desplazamiento, Fishman (1991) propone una Escala Graduada de Deterioro Intergeneracional

para conocer el nivel de desplazamiento de una lengua minorizada y Stephen Wurm (1991) utiliza una clasificación de cinco niveles: lenguas potencialmente en peligro, lenguas en peligro, lenguas en grave peligro, lenguas moribundas y lenguas extintas. Hagège (2020) también desarrolla tres formas que tiene una lengua de desaparecer (transformación, sustitución y extinción) y caracteriza este proceso en tres etapas graduales: precarización, obsolescencia y desenlace final. Por último, Apple y Muysken (1996) y Conklin y Lourie (1983) también presentan una lista de factores similares a los que ya han sido mencionados que pueden afectar tanto al mantenimiento como al desplazamiento de una lengua.

Dentro de los estudios regionales, Censabella (2010) sostiene que no existe una regla o fórmula que permita realizar un diagnóstico para conocer el grado de amenaza a la vitalidad de una lengua. Sin embargo, sí es posible detectar una serie de variables a considerar: a) grado de transmisión intergeneracional de la lengua vernácula como primera lengua (alto, medio, bajo); b) número de hablantes; c) dislocamiento geográfico (bajo, medio, alto); d) aspectos actitudinales grupales en la relación “lengua-etnicidad” (fuerte, mediana o baja lealtad lingüística); e) posibilidades contextuales de uso de la lengua (discriminación fuerte, media, baja —abierta o encubierta— de la sociedad dominante hacia el uso de las lenguas indígenas); f) localización geográfica de los hablantes (enclaves rurales vs. enclaves urbanos). Yapuchura (2007) agrega además que todos los factores o variables desarrolladas deben ser aplicables atendiendo inevitablemente a cada caso específico; es decir, para algunas lenguas el factor de la cohesión familiar y religiosa será más importante que para otras. Por ejemplo, para las lenguas de los pueblos originarios de los Andes se destaca el factor de la conciencia étnica (Yapuchura, 2007); mientras que, para algunas lenguas del Chaco, Censabella (2010) propone una escala de vitalidad a partir de la observación de los procesos de transmisión intergeneracional.

A modo de cierre, se coincide con Messineo y Hecht (2014) que los conceptos de vitalidad lingüística y su contraparte, el de muerte o

desaparición de lenguas, son relativos y dependen de la mirada teórica de los estudiosos y analistas, ya que las situaciones particulares de las lenguas y de los pueblos que las hablan no son estáticas ni definitivas.

Notas sobre la situación sociolingüística del paraje Las Tolderías

Desde el 2021 se realizan en Las Tolderías diversas actividades de investigación. Estas son llevadas adelante por un equipo formado por lingüistas y antropólogos/as³ y referentes educativos y comunitarios del paraje. Es un trabajo de investigación que se realiza de manera colaborativa y que se encuentra aún en proceso. Es por esto que este apartado responde a una primera aproximación y breves notas sobre la situación sociolingüística de la localidad. El *corpus* utilizado para este trabajo está conformado principalmente por los testimonios de los hablantes respecto a las prácticas lingüística propias y de su comunidad

Estas notas se organizan en tres sub-apartados. Los primeros dos consisten en una breve contextualización de la comunidad moqoit y del paraje Las Tolderías. El tercero es una sistematización de los antecedentes de estudio sobre el pueblo moqoit, desde los escritos de los primeros jesuitas que habitaron las reducciones indígenas de la región hasta las investigaciones académicas más contemporáneas, focalizando aquellos que abordan el caso particular de Las Tolderías. Por último, se realiza un primer acercamiento al estudio de los procesos de transmisión intergeneracional de la lengua en el paraje estudiado.

Contextualización del pueblo moqoit

El pueblo mocoví/moqoit habita la zona sur de la región chaqueña, en territorio de la República Argentina. Perteneció al grupo étnico-

3 Integrantes del Núcleo de Estudios en Lingüística, Educación y Literatura (NELEL) perteneciente al Instituto de Investigaciones Geohistóricas (CONICET/UNNE) ubicado en la ciudad de Resistencia, Chaco.

lingüístico guaycurú integrado también por los pueblos toba/qom, los pilagás, los caduveos, y los ya desaparecidos abipones, mbayás y payaguás (Métraux, 1996; Censabella, 2009; Messineo, 2014). Tradicionalmente eran pueblos cazadores-recolectores que se organizaban en grupos nómades exógamos, con rasgos más o menos definidos de bilateralidad y matrilocalidad (Braunstein, 1983). Con la conquista y ocupación de sus territorios por fuerzas militares a partir del siglo XX, los indígenas chaqueños fueron forzados a instalarse de forma sedentaria en comunidades agrícolas y a trabajar en obrajes madereros e ingenios azucareros (López y Tola, 2016).

Las lenguas del pueblo toba, pilagá y mocoví presentan una tendencia a la polisíntesis y la aglutinación (Gualdieri, 1998: 93) y las posibilidades de inteligibilidad mutua entre hablantes de estas lenguas parecen apuntar a una relación lingüística muy estrecha (Gualdieri, 1998: 25). El *moqoit la'qaatqa* es la lengua del pueblo mocoví/moqoit (López y Tola, 2016).

De acuerdo con el Censo de Población, Hogares y Viviendas del año 2010 (INDEC), en la Argentina 18010 personas se reconocen moqoit o descendientes de primera generación. Viven en su gran mayoría en el norte de la provincia de Santa Fe y en menor medida, en el sur de la provincia del Chaco. También existe una presencia significativa de moqoit en Corrientes, Entre Ríos, Buenos Aires y especialmente en Santiago del Estero, aunque no siempre esta se ve reflejada en la información que emana de los censos (López y Tola, 2016). Particularmente, en la provincia del Chaco se reconocen moqoit o descendientes de la primera generación 3873 personas (INDEC, 2010). Un gran porcentaje se ubica en enclaves rurales (2132 personas).

La situación sociolingüística entre los mocovíes del Chaco y de Santa Fe no es homogénea (Lorenzotti, 2020). Se puede decir que la lengua mocoví mantiene un mayor grado de vitalidad en las comunidades del Chaco, donde se documenta también mayor uso de la lengua en diversos dominios, y concomitantemente mayor bilingüismo, inclusive entre niños y jóvenes (Gualdieri, 2012). Respecto a la situación de la propiedad de la tierra, en comunidades rurales esta es muy variada (López y Tola,

2016). En algunos casos hay títulos individuales, en otros casos títulos comunales, y muchas comunidades aún reclaman la propiedad legal de las tierras que ocupan (López, 2009).

Figura 1

Cuadro elaborado a partir de datos del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010

Provincia	Población moqoit total	Población moqoit rural	Población moqoit urbana
Chaco	3.873	2.132	1.741
Santa Fe	13.466	3.561	9.905
Corrientes	221	7	214
Entre Ríos	450	42	408
Buenos Aires	No hay datos censales	No hay datos censales	No hay datos censales
CABA	No hay datos censales	No hay datos censales	No hay datos censales
Resto del país	No hay datos censales	No hay datos censales	No hay datos censales
TOTAL	18.010	5.742	12.268

Fuente: López y Tola (2016)

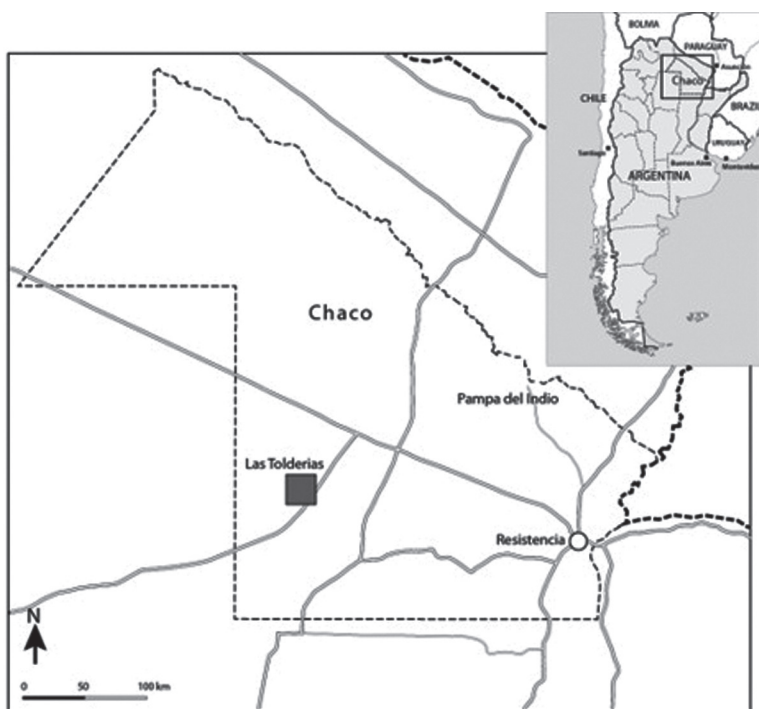
El paraje Las Tolderías

En el sudoeste de la provincia del Chaco, a 22 km de la ciudad de Charata, se encuentra Las Tolderías. Es un territorio de propiedad comunitaria perteneciente al pueblo moqoit que abarca aproximadamente 900 hectáreas en las que se estima viven 100 familias. Los caminos de ingreso a esta comunidad son predominantemente de tierra y están dispuestos en forma de cuadrícula con intersecciones cada dos y tres kilómetros. El paisaje que se observa a lo largo de este recorrido es de grandes extensiones de campo con cultivos agrícolas como la soja o el girasol. Solo en pequeñas excepciones estos sembrados son interrumpidos por porciones de monte. Esto se debe a que según la Ley 6409/09 de Ordenamiento Territorial de

los Bosques Nativos esta región constituye un sector de bajo valor de conservación que puede transformarse mediante desmonte. Anteriormente la actividad productiva de la tierra estaba destinada principalmente al cultivo de algodón, la caña de azúcar y la explotación forestal (López, 2009).

Figura 2

*Ubicación Colonia Cacique Catán/ Paraje Las Tolderías.
Provincia de Chaco. Argentina*



Fuente: Biocca (2016)

Las Tolderías es el asentamiento poblacional moquit más antiguo dentro de la provincia del Chaco (Altman, 2017). Se estima que esta población migró desde el norte de Santa Fe hacia la provincia del Chaco

a principios del siglo XX, por distintas presiones con sectores de la sociedad criolla, el Estado argentino y el ejército, instalándose en el paraje alrededor de 1920 (González, 2005).

Actualmente el paraje cuenta con una escuela de nivel inicial, dos de nivel primario y una de nivel secundario. Además, hay otras instituciones: una sala de primeros auxilios, iglesias, clubes y centros comunitarios.

Antecedentes de estudios en comunidades moqoit

Dentro de la familia lingüística guaycurú, el mocoví es uno de los grupos menos estudiados (Giménez Benítez *et al.*, 2002). Los primeros que escribieron sobre este pueblo fueron cronistas jesuitas como Florián Paucke (1942), José Guevara (1836), Pedro Lozano (1941), Nicolás del Techo (1973) y Dobrizhoffer (1967), quién aporta abundante material sobre los guaycurúes. En el ámbito académico es indispensable mencionar los trabajos primigenios de Lehmann- Nitsche (1924), quién aborda la astronomía del pueblo moqoit y los de Martínez-Crovetto (1968) que incluyen estudios tanto de la etnobotánica como de las prácticas lúdicas de este pueblo. Existen también varios vocabularios y gramáticas de la lengua mocoví elaborados antes del siglo XX, como los trabajos del Padre Tavolini (1890) y de Lafone Quevedo (1892) y más cercano en el tiempo, el Vocabulario de Alberto Bulckwalter (1995) y Roberto Ruiz (2017).

Respecto a las publicaciones más recientes, estas se llevan adelante en gran medida considerando las jurisdicciones provinciales. Es decir, se trata de producciones que trabajan con comunidades moqoit de la provincia de Santa Fe (Carrio, 2009; Greca, 2009; Alvira, 2022; Gualdieri, 2002; Gualdieri y Citro, 2006; Lorenzotti, 2020) o de la provincia del Chaco (López, 2009; Altman, 2017; González Zugasti, 2014; González, 2005; López y Tola, 2016; Biocca 2016, Gualdieri 1998; Juárez 2013). Así mismo, estos estudios se llevan a cabo desde distintas áreas del conocimiento como la antropología, la historia, la lingüística, la sociología y la educación.

Algunas de estas investigaciones se refieren particularmente al paraje de las Tolderías (López, 2009; González, 2005; González Zugasti, 2014; Altman, 2017; Biocca, 2016). Estas coinciden en que en esta localidad se identifican dos barrios, los cuales se denominarán B1 y B2. A pesar de ser dos zonas contiguas, los estudios mencionados identifican características políticas, edilicias, religiosas y económicas disímiles.

Por ejemplo, González (2005) menciona que en el B1 las principales instituciones de la comunidad (El Centro Comunitario, el Club, la Sala de Primeros Auxilios) y las viviendas se disponen a la vera del camino. Mientras tanto, en el B2 se trata de un asentamiento más disperso, con construcciones distribuidas en su mayoría al interior del monte (González, 2005). Altman (2017) sostiene que una de las principales diferencias entre ambas zonas consiste en su adscripción religiosa: una al catolicismo y la otra al evangelismo. Mientras que López (2009) menciona que estas zonas son diferenciadas por sus habitantes como la zona de “adelante” (B1) y la zona de “atrás” (B2), en relación a la vía de acceso a través de la Ruta Nacional N°89. Los testimonios registrados durante el trabajo de campo refieren que también existen diferencias respecto a la situación sociolingüística entre estas dos zonas. En el siguiente apartado se desarrollará este aspecto.

Una heterogénea situación sociolingüística en el paraje de Las Tolderías

Si bien no hay estudios lingüísticos realizados en esta localidad, algunos de los antecedentes que ya han sido mencionados hacen referencia a la situación de la lengua en el paraje. Por ejemplo, González (2005) sostiene que la mayoría de los jóvenes de Las Tolderías dice no saber hablar el idioma mocoví, en cambio, sí lo hablan los ancianos. Un testimonio que registra Biocca (2016) refuerza esta idea al decir que “los más viejos nomás hablan el idioma y quedan pocos viejos”.

Durante las actividades de investigación realizadas en Las Tolderías se ha podido identificar cierta coincidencia con estos datos. El trabajo

de campo en esta área permitió identificar que una gran mayoría de los ancianos/as hablan el *moqoit la'qaatqa*, pero son numerosos los testimonios que sostienen que la lengua allí ya no usa y que, para muchas de las jóvenes generaciones, el español es su primera lengua. Incluso algunos consultantes advierten la decisión de padres y madres de priorizar que sus hijos aprenden la lengua dominante aludiendo diversos motivos como: “para que aprenda bien el castellano”, “porque querían cuidarnos por la discriminación” o “para que no suframos lo mismo que ellos” (Registro de campo, abril y diciembre de 2023). Por ejemplo, uno de los entrevistados expresa que cuando su papá “se juntaba con los amigos hablaban en el idioma y cuando se iban, hablaba con nosotros en el castellano”.⁴ En este sentido existen indicios de una posible alteración de la transmisión intergeneracional de la lengua indígena en este barrio.

A pesar de esto, cabe decir que esta generación más joven también expresa que de todos modos “igual algo aprendimos” (Registro de campo, diciembre 2021). Ya sea escuchando a los abuelos, muchos de ellos monolingües en *moqoit la'qaatqa*, o a sus padres (muchas veces a escondidas) cuando hablaban con sus amigos. La lengua indígena de algún modo resuena en sus hogares. En este sentido, si bien algunos testimonios de los/as jóvenes de este barrio expresan tener dificultades para hablar la lengua indígena, muchos logran entenderla.

La situación en el B2 parece ser distinta. Los consultados expresan que allí “hasta los niños hablan” (Registro de campo, junio 2022). Una anciana de este barrio cuenta que “desde que nacen ya, desde chiquitos ya les hablamos en la idioma y aprenden a hablar castellano en la escuela, sí. Entonces la idioma ya queda. Así hacemos nosotros [se ríe]”.⁵ Otro anciano de esta zona refuerza esta postura al decir.

4 Entrevista semidirigida realizada a Alberto, maestro bilingüe intercultural, en diciembre de 2021 por Mónica Medina, Ignacio Cassola, Adriana Zurlo, Melani Damilano y Lorena Cayre Baito

5 Entrevista semidirigida realizada a Celia, abuela de la comunidad, en abril de 2022 por Mónica Medina, Ignacio Cassola, Adriana Zurlo, Melani Damilano y Lorena Cayre Baito.

Los chicos míos hablan, todos, los nietos míos todos hablan, y no solamente eso porque tengo una hija que está casada allá (Rosario, Provincia de Santa Fe) y bueno, los chicos también entienden algunas palabras. Pero todos se criaron allá (Rosario) pero no importa le digo yo muchas veces... cuando yo voy para allá (Rosario) le hablo en propia lengua y ellos por ahí me entienden algunas palabras y por ahí me dicen cosas también... y bueno yo les digo, les enseño también.⁶

En otro testimonio menciona que “acá hay una familia, que el muchacho se casó con una criolla y el nene habrá de tener cinco años al menos, rubio era el nene, pero aprendió a hablar el idioma porque todos le hablan acá en el idioma” y agrega “yo tengo otro nieto que le voy a enseñar muy bien que está acá en Charata”.⁷ Es decir, en esta zona, los/as adultos/as y ancianos/as parecen optar fuertemente por enseñar el *moqoit la' qaatqa* en el ámbito familiar a los/las niños/as de la comunidad. Incluso aquellos familiares que viven en la ciudad próxima de Charata o la más lejana, Rosario (provincia de Santa Fe). Un adulto de este barrio fundamenta esta postura argumentando que para él es más difícil aprender de grande el *moqoit la' qaatqa*, mientras que aprender español como segunda lengua es más fácil (registro de campo, junio de 2022). Entonces, se identifica indicios de que los mayores, abuelos/as y adultos/as que residen en el B2, deciden transmitir el *moqoit la' qaatqa* como lengua primera.

Entonces, el análisis de los testimonios permite identificar dos perspectivas en torno a los procesos de transmisión intergeneracional de la lengua. En el B1 se identifica una posible alteración de la transmisión intergeneracional, mientras que en el B2 la lengua indígena parece seguir siendo la primera en ser transmitida a los más jóvenes. Según Fishman (1974), la pérdida de control sobre el uso informal intergeneracional de

6 Entrevista semidirigida realizada a Roberto, abuelo de la comunidad en diciembre de 2021 por Mónica Medina, Ignacio Cassola, Adriana Zurlo, Melani Damilano y Lorena Cayre Baito.

7 Entrevista semidirigida realizada a Roberto, abuelo de la comunidad en abril de 2022 por Mónica Medina, Ignacio Cassola, Adriana Zurlo, Melani Damilano y Lorena Cayre Baito.

la lengua es uno de los problemas más severos de mantenimiento lingüístico. En este sentido, existen indicios de una heterogénea situación sociolingüística en el paraje Las Tolderías. Una zona con evidencias de una posible situación de desplazamiento y otra de mantenimiento de la lengua indígena.

La variable rural/urbano en la descripción de la situación sociolingüística del paraje Las Tolderías

Bigot (2007) sostiene que las ciudades son generalmente los espacios donde el contacto de lenguas favorece la transferencia a la lengua dominante, sin embargo, las constantes migraciones que implican el ingreso de nuevas familias a los asentamientos urbanos y/o los viajes periódicos que realizan las familias ya asentadas, trasladan a la ciudad los hábitos lingüístico-culturales de los lugares de origen. Respecto a la contraparte rural, Censabella (1999) sostiene que, si bien este ámbito favorece el mantenimiento de la lengua, no siempre el aislamiento geográfico asegura la mejor preservación de la misma. Al respecto menciona el caso de Colonia Necochea, localidad aledaña a Las Tolderías, la cual, aunque se encuentre relativamente aislada de centros urbanos, presenta una pérdida evidente de la lengua vernácula (Gualdieri, 1998).

Considerando un abordaje polarizado de las categorías rural/urbano, se puede definir, tanto por criterios cualitativos como cuantitativos, que Las Tolderías es un paraje rural. No solo cuenta con menos de 2000 habitantes, sino también presenta centros de poblados dispersos con predominio de zonas agrícolas. En este sentido, Las Tolderías se perfila como un caso excepcional (al igual que Colonia Necochea), ya que se trata de un enclave rural, pero que evidencia procesos de desplazamiento de la lengua indígena.

No obstante, la observación etnográfica permite identificar diversos matices geográficos y sociolingüísticos en Las Tolderías. A continuación, se desarrolla este aspecto en dos partes. En primer lugar, se caracteriza el

flujo entre el área urbana y la rural a partir de la descripción de algunas de las prácticas cotidianas de los habitantes de la localidad en relación a diferentes ejes como la salud, la educación, el trabajo y los medios de comunicación. En segundo lugar, se identifican dos zonas geográficas con características ambientales distintas, es decir, se alude específicamente a las diferencias biofísicas del paisaje. Luego se relaciona esta caracterización geográfica con las notas sobre la situación sociolingüística, a partir de los enfoques teóricos existentes.

1) Como ya se ha mencionado, el acceso a Las Tolderías se realiza por camino de tierra o de ripio (en escasos sectores), lo cual se dificulta mucho si hubiese alguna lluvia. No existe ningún transporte público que conecte a algunas de las ciudades cercanas (Charata, Mesón de Fierro o Las Breñas) con el paraje. El medio de locomoción privado es el único disponible y el más extendido es la moto.

Hace algunos años, la mayoría de los habitantes se dedicaban al trabajo en el campo, principalmente a la cosecha del algodón. Sin embargo, en la actualidad, debido a la tecnificación del agro y al viraje al cultivo intensivo del maíz y la soja, entre otras cosas, esta fuente de trabajo se ha casi extinguido. Actualmente, algunas familias dedican parte de su tiempo al cultivo de huertas familiares, a la elaboración de artesanías (principalmente vasijas de barro) y a la cría de animales domésticos como patos, gallinas o porcinos, tanto para el consumo personal como para la venta.

Las oportunidades de empleo en el paraje son escasas. A excepción de algunas personas que tienen un trabajo formal; la mayoría son jornaleros, es decir trabajan un tiempo determinado a cambio de una suma fija de dinero. Principalmente son hombres los que se dedican a realizar estas “changas”. Realizan labores pesados como el desposte en los campos, la fabricación de carbón vegetal en grandes hornos de ladrillos o la carga y descarga de cosechas en camiones de transporte. Generalmente deben trasladarse varios kilómetros a pueblos o ciudades cercanas, incluso viajar hasta Santiago del Estero (Provincia aledaña). Al no haber transporte público, hay que contar con un auto o una moto para viajar y regresar

en el día. Esto implica un importante gasto de nafta y también de mantenimiento. La mayoría de las motos son modelos económicos que están preparados para realizar pequeños recorridos en contextos urbanos y no son apropiadas para caminos de tierra. Por todo esto, en ocasiones es el mismo patrón quien los busca y trae para realizar una jornada de entre 15 a 20 días aproximadamente y luego retornan a sus casas.

Debido a estas dificultades, algunos habitantes deciden mudarse en busca de otras fuentes de trabajo, ya sea a las ciudades aledañas o a las grandes urbes como Santa Fe, Rosario e incluso Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Lo mismo sucede si alguno quisiera continuar sus estudios superiores. Por lo tanto, estos integrantes de las familias deben abandonar sus hogares de origen e instalarse en alguna de estas ciudades. No obstante, en el trabajo de campo se ha identificado que las relaciones familiares se sostienen con periódicas visitas, incluso a pesar de las largas distancias.

En la comunidad, las instituciones educativas existentes permiten cubrir las vacantes de alumnos/as, por lo tanto, los niños/as no precisan trasladarse a la ciudad para acudir a la escuela. Respecto a los cuidados médicos, el puesto sanitario permite una primera atención de los pacientes, pero en caso de urgencias o de estudios especializados deben acercarse al hospital de Charata.

Otro motivo por el cual los habitantes del paraje se ven obligados a trasladarse reside en que la sede administrativa de su departamento se encuentra en Charata. Por lo tanto, inevitablemente deben viajar hacia allí para realizar trámites administrativos en la Municipalidad o el Banco, como el alta y cobro de asignaciones, bonos, jubilaciones o la confección de documentos como el Documento Nacional de Identidad (DNI), partidas de nacimiento, matrimonio etc.

Respecto al abastecimiento de víveres y productos, si bien existen algunos almacenes o despensas en el paraje, comerciantes de Charata suelen acercarse con frutas y verduras para vender. De todos modos, los pobladores en varias ocasiones deben viajar al pueblo para conseguir

productos o bien muchas veces aprovechan si algún/a vecino/a debe hacer alguna diligencia para pedirle que le traigan algún faltante.

El medio de comunicación más difundido es el teléfono celular, a través del cual también acceden a internet. Aunque es limitado el número de personas que dispone de uno de ellos, normalmente algún integrante de la familia suele contar con alguno de estos dispositivos. Respecto a la señal de red telefónica y de internet, esta es muy reducida o nula. Durante el período de Aislamiento Social Preventivo Obligatorio en el marco de la pandemia por Covid-19, la comunicación a través del internet no fue una opción viable de los docentes para continuar con la labor educativa. Vale decir que esta situación no quita que igualmente el teléfono celular sea el medio de comunicación y de acceso a internet más utilizado.

Entonces, si bien existen dificultades de acceso y de conectividad en la comunidad, diversas necesidades administrativas, laborales o de abastecimiento suelen exigir a los habitantes del paraje (principalmente a los/as adultos/as) trasladarse a pueblos o ciudades aledañas. Esto favorece el flujo de personas y actividades entre el ámbito rural y el urbano, desdibujándose los límites discretos entre estos opuestos. Por lo tanto, las prácticas sociales de la comunidad de Las Tolderías no se limitan únicamente a actividades rurales. En este sentido existen indicios que nos permiten definir a este espacio como rururbano, ya que se trata de un espacio rural, pero que incorpora dinámicas urbanas en actividades de la vida cotidiana

2) Como se ha podido desarrollar anteriormente, tanto la bibliografía como el trabajo de campo permiten identificar la marcada existencia de dos barrios que conforman la comunidad de Las Tolderías. A modo de ilustrar esta situación, a continuación, se muestra sobre una imagen satelital la delimitación aproximada de ambas zonas y luego una imagen ampliada de cada una de ellas.

Figura 3

Mapa satelital de Las Tolderías



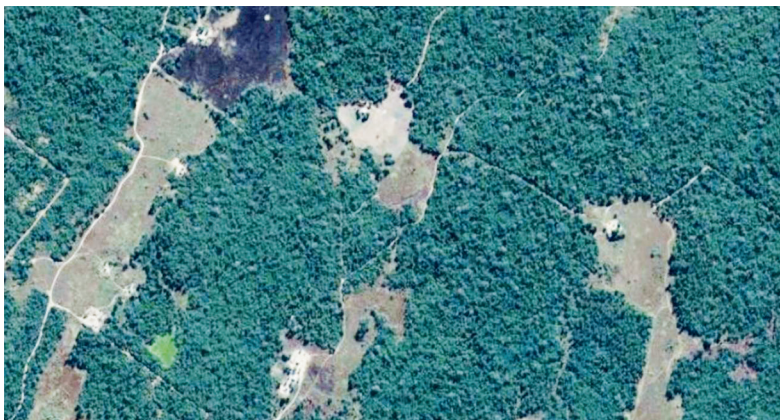
Fuente: Aplicación GeoTracker

Figura 4

Imagen ampliada de zona B1



Fuente: Aplicación GeoTracker

Figura 5*Imagen ampliada de zona B2**Fuente: Aplicación GeoTracker*

Lejos de observarse un paisaje homogéneo, lo rural parece alojar por lo menos dos contextos con características ambientales disímiles. Como se ilustra en la figura 4 y 5, se puede observar que las zonas B1 y B2 presentan situaciones claramente distintas. El B1 puede caracterizarse como “más urbanizado”, ya que las viviendas se disponen aglomeradas, en su gran mayoría a la vera de la carretera; mientras que el B2 puede caracterizarse como “más rural”, ya que las viviendas se disponen dispersas en un importante sector de bosque conectadas una con la otra solo por medio de senderos que atraviesan el monte.

En esta línea es posible asociar por un lado el B1 con características ambientales “más urbanas” y con indicios de una situación de desplazamiento lingüístico y por el otro, el B2 con características ambientales “más rurales” y con una aparente situación de mantenimiento de la lengua indígena. Al respecto, las contribuciones de los enfoques de gradualidad, permiten resignificar los alcances de la variable rural/urbano en relación con los procesos de mantenimiento/desplazamiento

lingüístico. En este marco Landweer (2000) propone una hipótesis que permite alojar los diversos matices entre los conceptos de rural/urbano y vitalidad/muerte de lengua. Este autor sostiene entonces que uno de los principales indicadores de la vitalidad etnolingüística es la posición relativa de una lengua en el *continuum* rural-urbano. Es decir, a mayor ruralidad, mayor mantenimiento de la lengua minoritaria y viceversa.

Entonces, bajo este marco conceptual es posible revisar la complejidad del estudio de caso. Si se analiza este enclave atendiendo a la idea de gradiente se puede interpretar que es posible alojar bajo esta lente el caso de Las Tolderías. El B1, “más urbano”, presenta indicios de un proceso de desplazamiento de la lengua indígena y el B2, “más rural”, presenta indicios de un mayor mantenimiento de la lengua minoritaria. Entonces, para este caso, se convalida la hipótesis rural/urbano desde la perspectiva gradualista propuesta por Landweer (2000).

No obstante, resulta inevitable mencionar al menos tres dificultades que persisten en este enfoque. En primer lugar, como se ha desarrollado al comienzo del capítulo, tanto los conceptos de vitalidad lingüística como de urbanidad/ruralidad presentan su propia complejidad. Como mencionan Messineo y Hecht (2014), para el caso de vitalidad y muerte de una lengua, y Ramírez (2005), para los conceptos de rural y urbano, sus definiciones dependen de los criterios y enfoques teóricos adoptados. La propuesta de gradualidad no logra zanjar la polaridad, ya que igualmente se oscila entre dos opuestos a precisar. Incluso se suma una nueva dificultad: cómo se va a establecer el gradiente y qué criterios o categorías intermedias se van a desplegar.

En segundo lugar, este estudio de caso también permitió visibilizar la heterogeneidad que puede presentar incluso una unidad pequeña de habitantes. Una primera aproximación teórica a este enclave preveía una situación homogénea que el trabajo de investigación, y particularmente la observación etnográfica, permitió problematizar al identificar situaciones sociolingüísticas y geográficas distintas.

Por último, pero no por eso menos importante, los testimonios también mencionaron otras zonas “más urbanas” (El Pastoril en Chaco y Tostado en Santa Fe), donde sus habitantes hablan y transmiten la lengua indígena. Es decir, se trata de zonas “más urbanizadas” que Las Tolderías, pero que presentan un mayor mantenimiento de la lengua indígena. Por lo tanto, existen indicios de la existencia de localidades próximas donde la hipótesis gradualista de la variable rural/urbana propuesta por Landweer (2000) no parece ratificarse.

A modo de cierre

Este estudio se ha propuesto problematizar los alcances y los límites de la variable rural/urbano en el abordaje de la situación sociolingüística de una lengua indígena de la Argentina. El estudio realizado desde una perspectiva etnográfica aporta las siguientes reflexiones. En primer lugar, la identificación de contextos rurales que presentan indicios de una situación de desplazamiento de la lengua indígena interpela la hipótesis de la variable rural/urbana planteada al comienzo del capítulo. Analizar otras variables, como la variable sociolingüística de transmisión intergeneracional, a partir de los testimonios de los hablantes, ha sido un aporte para continuar entendiendo la situación sociolingüística en el B1. Siguiendo a Yapuchura (2007), la mayor o menor influencia de una variable depende de la/s comunidad/es donde se circunscribe el estudio.

En segundo lugar, si bien el trabajo de campo se realizó en un paraje que no supera las 100 familias, con un contexto aparentemente homogéneo, la observación etnográfica arroja indicios de un paisaje sociolingüístico y geográfico diverso. En este sentido, se destacan las propuestas gradualistas que problematizan la polaridad de las categorías de rural/urbano o muerte/mantenimiento de la lengua, como la de Landweer (2000) sobre la posición relativa de una lengua en el *continuum* rural-urbano y los de periurbanidad, rurbanidad y nueva ruralidad. No obstante, se identifican ciertas dificultades teóricas de estos enfoques en función de la densidad conceptual que se ha podido constatar de las categorías de rural, urbano

y vitalidad lingüística. Al no existir un consenso común respecto a su definición, es fundamental explicitar y fundamentar el marco teórico desde donde se construyen estas categorías.

Para finalizar, si bien la variable referida al contexto rural o urbano puede llegar a ser un indicio de la vitalidad de una lengua, se enfatiza que indispensable llevar a cabo trabajos de campo etnográficos que permitan trasladar la complejidad del estudio de caso a conclusiones macro-sociológico para describir de manera situada un posible panorama sociolingüístico.

Referencias bibliográficas

- Altman, Alejandra (2017), "El camino del evangelio. Cristianismos y modernidades entre los mocovíes del Chaco Austral", Tesis de doctorado, Universidad de Buenos Aires.
- Alvira, Adriana (2022), *Educación Intercultural Bilingüe: experiencias de aula con comunidades de pueblos originarios*, Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Apple, Rene y Peter Muysken (1996), *Bilingüismo y contacto de lenguas*, Barcelona: Ariel.
- Arias, Patricia (2005), "nueva ruralidad: antropólogos y geógrafos frente al campo hoy" en Héctor Ávila Sánchez (comp.), *Lo urbano-rural, ¿nuevas expresiones territoriales?*, 123-161, Cuernavaca: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ávila, Héctor (2005), "Introducción. Líneas de investigación y el debate en los estudios urbano-rurales" en Héctor Ávila Sánchez (comp.), *Lo urbano-rural, ¿nuevas expresiones territoriales?*, 19-60, Cuernavaca: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Barros, Claudia (2005), "Identidades entre lo urbano y lo rural", *Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina-Universidade de São Paulo*, 1546-1560.
- Barros, Claudia y Perla Zusman (1999), "La geografía en la búsqueda de conceptos híbridos", *Boletín de la A.G.E.*, 27: 67-80.
- Barsky, Andrés (2005), "El periurbano productivo, un espacio en constante transformación. Introducción al estado del debate, con referencias al caso de Buenos Aires", *Revista electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, IX (194).

- Bigot, Margot (2007), *Los aborígenes “qom” en Rosario: Contacto lingüístico-cultural, bilingüismo, diglosia y vitalidad etnolingüística en grupos aborígenes qom (tobas) asentados en Rosario*, Tesis de doctorado, UNR.
- Biocca, Mercedes (2016) “Más allá de las letras de sangre y fuego. Trayectorias de desposesión en Chaco, Argentina”, *Población y Sociedad*, 23 (2): 61-90.
- Braunstein, José (1983), *Algunos rasgos de la organización social de los indígenas del Gran Chaco*, Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras.
- Buckwalter, Alberto (1995). *Vocabulario mocoví*. Indiana: Mennonite Board Missions.
- Cantar, Nahir Meline (2018), “Entre lo rural y lo urbano. Delimitación del área urbana de la ciudad de Olavarría”, en Claudia Mikkelsen y Natasha Picone (comp.), *Geografías del presente para construir el mañana: Miradas geográficas que contribuyen a leer el presente*, 349-360, Tandil: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/154767/CONICET_Digital_Nro.cd5ed476-284a-482b-92c3-d3ac0be32feb_B.pdf?sequence=5&isAllowed=y
- Carrió, Cintia (2015), Alternancias verbales en Mocoví (familia guaycurú, Argentina). *Lingüística*, 31(2): 9-26.
- Carrió, Cintia (2009), “Mirada generativa a la Lengua Mocoví (Familia Guaycurú)”, Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Córdoba.
- Carrió, Cintia, Valentina Jara y María Inés Rabasedas (2019), Semántica y productividad de la clase nominal en mocoví. *Revista signos*, 52 (100): 639-664.
- Censabella, Marisa Inés (1999), *Las lenguas indígenas de la Argentina. Una mirada actual*, Buenos Aires: EUDEBA.
- Censabella, Marisa Inés (2009), “Chaco ampliado”, en Inge Sichra (ed. y comp.), *Atlas sociolingüístico de los pueblos indígenas de América Latina*, Tomo I, 143-169, Cochabamba: UNICEF/FUNDPROEIB Andes.
- Censabella, Marisa Inés (2010), “Lenguas y pueblos indígenas de Argentina”, en Daniel Quilaqueo Rapimán, César Aníbal Fernández y Segundo Quintriqueo Millán (ed.), *Interculturalidad en contexto mapuche*, Neuquén: Editorial de la Universidad Nacional del Comahue.
- Conklin, Nancy y Margaret Lourie (1983), *A host of tongues: language communities in the United States*, New York: Free Press.
- Del Techo, Nicolás (1673), *Historia de las Provincias del Paraguay*, Leodii.
- Dobrizhoffer, Martín (2019), *Historia de los abipones*, Vol. 1, Resistencia: Editorial ConTexto.
- García Ramón, María Dolores, Antoni Tulla y Pujol y Nuria Valdovino Perdices (1995), *Geografía Rural*, Madrid: Síntesis.

- Guevara, José (1836), *Historia del Paraguay, Río de la Plata y Tucumán*, Buenos Aires: Imprenta del Estado.
- Giles, Howard, Richard Bourhis y Donald Taylor (1977), "Toward a theory of language in ethnic group relation", en Howard Giles (ed.), *Language, ethnicity and inter-group relations*, 307-48, Londres: Academic Press.
- Fishman, Joshua (1974), "Conservación y desplazamiento del idioma como campo de investigación (reexamen)", en Paul Garvin y Yolanda Lastra de Suárez (comp.), *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*, 375-423, México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Giménez Benítez, Sixto, Alejandro López y Anahí Granada (2002), "Astronomía aborigen del Chaco: Mocovíes I. La noción de nayic (camino) como eje estructurador", *Scripta Ethnologica*, 23: 39-48.
- González Zugasti, Esteban (2014), *Todavía estamos vivos: procesos identitarios y de resistencia étnica entre los mocovíes del suroeste chaqueño en los últimos cuarenta años*, *Theomai*, 30: 55-64.
- González, Silvia Alejandra (2005), "Etnicidad y discriminación en la Provincia del Chaco. La comunidad mocoví de las Tolderías en el período 1980-2002", Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional de Formosa.
- Gualdieri, Beatriz (2012), "Observaciones dialectológicas sobre la fonología mocoví (Guaycurú)", en Hebe A. Gonzáles y Beatriz Gualdieri (ed.), *Lenguas indígenas de América del Sur I: fonología y léxico*, Vol. 7, 59-74, Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo, Sociedad Argentina de Lingüística.
- Gualdieri, Beatriz (2002), "El agente afectado en mocoví (guaycurú)", en Ana Fernández Garay y Lucía Golluscio (comp.), *Temas de Lingüística Aborigen II*, 189 – 205, Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Gualdieri, Beatriz (1998), "Mocovi (Guaicuru). Fonología e morfossintaxe", Tesis de doctorado, Universidade Estadual Campinas.
- Gualdieri, Beatriz y Silvia Citro (2006), *Lengua, Cultura e historia mocoví en Santa Fe*, Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Greca, Verónica (2009), "Un proceso de rebelión indígena: los mocovíes de San Javier en 1904", *Revista Avá*, 15: 333-349.
- Hagège, Claude (2002), *No a la muerte de las lenguas*, Barcelona: Paidós.
- Hecht, Ana Carolina (2010), "Todavía no se hallaron hablar en idioma". *Procesos de socialización lingüística de los niños/as en el barrio toba de Derqui, Argentina*, Múnich: Lincom Europa Academic Publications.
- Hudson, Richard (1980), *La sociolingüística*, Barcelona: Anagrama.
- Hymes, Dell (1974), *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*, Filadelfia: Universidad de Pensilvania Press.

- Juárez, Cristian (2013), “Sistemas de alineación en el mocoví (guaycurú) hablado en Colonia Aborigen (Argentina)”, Tesis de doctorado, Universidad de Sonora.
- Lafone Quevedo, Samuel (1892), “Vocabulario mocoví-español fundado en los del P. Tavolini”, *Revista del Museo de La Plata*, IV: 185.
- Lehmann-Nitsche, Roberto (1924), “La Astronomía de los Mocoví”, *Revista del Museo de La Plata*, 28 (IV), Mitología sudamericana, VII: 66-79.
- López, Alejandro (2009), “La Virgen, el Árbol y la Serpiente. Cielos e Identidades en comunidades mocovíes del Chaco”, Tesis de doctorado, Universidad de Buenos Aires.
- López, Alejandro y Florencia Tola (2016), “Qom (tobas) y moqoit (mocovíes). Antiguas y nuevas andanzas por el Gran Chaco”, Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes.
- Lorenzotti, Micaela (2020), “Lenguas indígenas y escolaridad: ideologías lingüísticas en la gestión educativa de las lenguas qom y mocoví en Santa Fe”, Tesis de doctorado, Universidad Nacional del Litoral.
- Lozano, Pedro (1941), “Descripción Corográfica del Gran Chaco Gualambá”, *Publicación Especial del Instituto de Antropología*, 228, Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán.
- Landweer, Lynn (2000), “Endangered Languages. Indicators of Ethnolinguistic Vitality”, *Notes on Sociolinguistics*, 5 (1): 5-22.
- Martínez Crovetto, Raúl (1968), “Estado actual de las tribus mocovíes del Chaco (República Argentina)”, *Etnobiológica*, 7: 1-23.
- Matijasevic Arcila, María Teresa y Alexander Ruiz Silva (2013), “La construcción social de lo rural”, *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 3 (5): 24-41.
- Messineo, Cristina (1989), “Lingüística y Educación indígena. Una experiencia en comunidades tobas de la provincia del Chaco”, *Pueblos indígenas y Educación*, 12: 9-27.
- Messineo, Cristina y Hecht, Ana Carolina (2014), “Presentación”, en Cristina Messineo y Ana Carolina Hecht (comp.), *Lenguas indígenas y lenguas minorizadas: estudios sobre la diversidad sociolingüística de la Argentina y países limítrofes*, 11-19, Buenos Aires: EUDEBA.
- Paucke, Florián (1942-44), *Hacia allá y para acá (una estada entre los indios mocovíes)*, Tucumán: Universidad de Tucumán.
- Ramírez, Blanca (2005), “Miradas y posturas frente a la ciudad y el campo”, en Héctor Ávila Sánchez (comp.), *Lo urbano-rural, ¿nuevas expresiones*

territoriales?, 61-86, Cuernavaca: Universidad Nacional Autónoma de México.

Métraux, Alfred (1996 [1946]), *Etnografía del Chaco*, Asunción: El Lector.

Reboratti, Carlos (2007). “Los mundos rurales”, en Susana Torrado, *Población y Bienestar en Argentina I*, 85-108, Buenos Aires: Edhasa.

Ruiz, Roberto (2017), *Vocabulario mocoví*, Editorial Contexto. Colección Nuestras Voces.

Tavolini, Fr. Francisco (1890), “La lengua mocoví. Con introducción y notas por Samuel Lafone Quevedo”, *Revista del Museo de La Plata*.

Wurm, Stephen (2001), “Language death and disappearance: causes and circumstances”, *Diogenes*, 39 (153): 1-18.

Yapuchura, Moisés Suño (2007), “La lucha por la sobrevivencia: el aimara en Lima”, La Paz: Plural editores.

Archivos y otras fuentes documentales citadas

Instituto Nacional de Estadística y Censos (2010), Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda de la Provincia del Chaco, Buenos Aires: INDEC.
Ley 6409/09 de Ordenamiento Territorial de los Bosques Nativos. Poder Legislativo de la Provincia del Chaco.

Mantenimiento del toba/qom en escuelas urbanas del Chaco

Ana Carolina Hecht
Universidad de Buenos Aires, Argentina
anacarolinahecht@yahoo.com.ar
<https://orcid.org/0000-0001-8132-7897>

Introducción

La imagen de los pueblos indígenas habitando en contextos rurales y/o hablando fluidamente sus lenguas nativas está muy alejada de la realidad cotidiana para la mayoría de las poblaciones indígenas contemporáneas de Latinoamérica. Ese estereotipo fosiliza a las personas en un ideal ahistórico que obtura una cabal comprensión del complejo presente de estas poblaciones subalternizadas. Por lo tanto, este capítulo se propone deconstruir esa representación ilusoria para dar cuenta de la situación sociolingüística actual del segundo pueblo indígena más numeroso de Argentina: los toba/qom¹ que residen en un contexto urbano y viven un paulatino pero constante proceso de desplazamiento de la lengua indígena por el español en la mayoría de los eventos comunicativos, aún a pesar de las acciones escolares que intentan frenar ese cambio incluyendo la enseñanza de la lengua toba/qom en la educación formal.

1 Los tobas, cuyo etnónimo es qom, forman parte del grupo étnico y lingüístico denominado guaycurú y son originarios de la región del Gran Chaco. Ambas denominaciones se usan indistintamente por las mismas poblaciones indígenas ya que no son peyorativas.

En Argentina, según los datos del censo de población del INDEC (2010),² hay 955 032 personas (2.38 % del total de la población) que se reconocen como pertenecientes o descendientes de un pueblo indígena u originario. Los más numerosos son el pueblo mapuche (con más de 200000 personas), seguido por el toba/qom (130 000) y los guaraní, diaguita, kolla, quechua y wichí, etc. Demográficamente, se destaca que siete de cada diez integrantes de los pueblos originarios de Argentina residen en las ciudades. En particular, del pueblo toba/qom solo un tercio (33%) reside en ámbitos rurales y un 67 % en zonas urbanas, tanto de la zona ancestral del nordeste argentino como por las migraciones a otras provincias como Santa Fe o Buenos Aires (AAVV, 2018).

Ahora bien, este aumento en la cantidad de pueblos indígenas en ámbitos urbanos no es un dato insólito de Argentina, sino que investigaciones previas dan cuenta, por ejemplo, que actualmente el 48 % de la población indígena de América Latina reside en zonas urbanas (Ponce y Fantín, 2017). La modificación en los patrones residenciales –en pos de una utópica modernización y la búsqueda de mejores condiciones materiales de vida– se debe a múltiples factores como el despojo de las tierras originarias, la pobreza, desastres naturales, nuevas oportunidades laborales o el acceso a servicios básicos como salud y educación, entre otros. Más allá de las razones que motivaron esos movimientos geográficos, es innegable que ese cambio en el patrón residencial impacta en otras dimensiones de la vida cotidiana de los pueblos indígenas. Generalmente, se suele argumentar que los movimientos migratorios de los ámbitos rurales hacia los urbanos exponen a las personas a procesos de discriminación y ocultamiento étnico con un paulatino abandono de su lengua vernácula. O sea, la bibliografía especializada sostiene que cuando la población migrante se instala e integra en la ciudad rechaza todo aquello que la vincula con su raigambre indígena. En consecuencia, la

2 En mayo del año 2022 se realizó el último Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas, pero aún no se cuenta con esos datos, por lo que se usan como fuente los resultados del anterior Censo.

lengua indígena en cuanto diacrítico visible de la etnicidad se ve afectada en primera instancia y es abandonada por la lengua mayoritaria para mimetizarse en esos nuevos contextos.

Estas reflexiones las vamos a pensar en función de nuestro caso de estudio. Los materiales empíricos que analizamos en este escrito provienen de una investigación etnográfica junto al pueblo toba/qom que realizo desde hace más de dos décadas para documentar el rol de la lengua indígena dentro de los escenarios escolares y familiares de una ciudad del centro de la provincia del Chaco (noreste de Argentina). En ese particular contexto provincial, como ya se mencionó, la población toba/qom cada vez más, año tras año reside mayoritariamente en las ciudades del Chaco. Ese cambio residencial, concentrando más gente en las urbes tuvo su correlato en otros aspectos, como el mantenimiento de la lengua toba/qom. Las personas autorreconocidas como toba/qom residentes en Chaco, en tan sólo tres décadas, han invertido la predominancia de la lengua indígena y la lengua hegemónica en su bilingüismo: del dominio de la lengua toba a la supremacía del español.

A fines de los ochenta, la gran mayoría de los/as niños/as toba/qom que ingresaban al sistema educativo formal eran monolingües en la lengua indígena y en la escuela tenían su primer contacto con el español. Por esa razón, los/as padres/madres indígenas reclamaban la inclusión dentro de las escuelas de un/a maestro/a indígena que hiciera la traducción o mediación en la comunicación de los/as estudiantes indígenas con el resto del personal docente. De ese modo, se podía asegurar la permanencia de los/as niños/as indígenas en la escuela y revertir el denominado “fracaso escolar”.

En estas últimas décadas, este escenario cambió radicalmente. En ámbitos de gestión e investigación educativa de la provincia del Chaco comienza a sostenerse que la lengua toba/qom está perdiendo vitalidad y ya no es el medio de comunicación privilegiado en el fuero íntimo de las familias, sino que el español se instala como la lengua de uso cotidiano (Censabella, 1999; Messineo, 2003; Hecht, 2010, Fernández *et al.*, 2012;

Medina, 2014). Actualmente, los/as niños/as toba/qom que ingresan a las escuelas casi no hablan la lengua nativa debido a causas de distinta índole, la mayoría de las cuales tienen explicaciones históricas y políticas vinculadas a la colonización, subalternidad y racismo que motivó la migración a la periferia de las ciudades. Por lo tanto, esta lengua como todas las lenguas indígenas sudamericanas, en mayor o menor medida, se encuentra en condición de vulnerabilidad frente a la hegemonía del español.

Partiendo de este complejo panorama, este capítulo se propone reflexionar sobre los embates que está sufriendo la lengua toba/qom en el contexto contemporáneo, aún a pesar de que se tomen medidas desde la esfera estatal que propician su mantenimiento y vitalidad. En la actualidad ya no se trata de negar e invisibilizar a la población indígena como parte de los modelos de ciudadanía, sino de pensar alternativas que den lugar a su inclusión y reconocimiento en un marco de respeto por las diferencias. Estos cambios en las políticas estatales implicaron el tránsito de un modelo integracionista-homogeneizador a otro de inclusión del derecho de los pueblos originarios, materializándose a través de distintas intervenciones, entre las que se destaca el surgimiento del modelo escolar denominado como Educación Intercultural Bilingüe (EIB, en adelante).

Las políticas de EIB tienen entre sus propósitos la enseñanza de las lenguas indígenas, con el fin de consolidar una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, lenguas, cosmovisión e identidad étnica. Al presente el desafío de la EIB no es más tender un puente entre estudiantes monolingües en las lenguas indígenas y docentes monolingües en español, sino construir acciones que permitan mantener o revitalizar las lenguas indígenas entre niños/as que se autorreconocen como parte de un pueblo, pero no hablan las lenguas indígenas que son parte de su patrimonio cultural. En consecuencia, queda el interrogante respecto de por qué las lenguas indígenas atraviesan procesos de retracción cuando existen políticas educativas que parecen incentivar lo contrario.

Ahora bien, habiendo presentado las complejidades del particular contexto de la lengua toba/qom en la periferia de las ciudades del Chaco,

en este capítulo se reflexionará especialmente sobre el lugar de la lengua toba/qom en la escuela, como una asignatura, en un entorno donde está en jaque su vitalidad. Para ello, en un primer apartado se enmarca la diversidad sociolingüística de Argentina, en general y del Chaco en particular. Luego, se presentan las políticas de Educación Intercultural Bilingüe en Chaco. A continuación, se analiza el lugar de la lengua indígena como un contenido escolar y los dilemas en los que queda entrampada la lengua al reducirse a la escritura. Por último, en las conclusiones se abordan las tensiones entre acciones afirmativas sobre las lenguas y las fuerzas que la llevan a su desplazamiento.

Diversidad lingüística en Argentina

La diversidad lingüística es dato incuestionable de la realidad socio-cultural de los pueblos; no obstante, históricamente en Argentina se han realizado esfuerzos por negarla, ocultarla y subyugarla (Trinchero, 2000). Las diferentes lenguas cargan con los estereotipos, estatus y prestigio de sus pueblos, por lo tanto, no pueden pensarse ingenuamente por fuera de los entramados de relaciones hegemónicas y de poder entre los sujetos y las sociedades. Particularmente, se han invisibilizado a las poblaciones indígenas en las ciudades. Así, los pueblos indígenas quedaron silenciados tras estereotipos asignados a las clases socioeconómicas más desfavorecidas y excluidas, que los llevaron lentamente a negar y ocultar aquellos diacríticos más visibles que delatan su pertenencia étnica. Entre ellos, el más evidente y prontamente acallado, es la lengua patrimonio del grupo, ya que cuando las lenguas minoritarias entran en contacto con las hegemónicas suelen ceder funciones comunicativas en favor de las más poderosas.

La imagen que desde el sentido común se intenta instalar de la población argentina es la de “gente venida de los barcos”³ que con el

3 Esa expresión hace referencia a las poblaciones migrantes de Europa, principalmente de Italia y España, que arribaron a Argentina entre finales del siglo XIX y en las primeras décadas del siglo XX. Desde esa imagen se pretende construir un

transcurrir de los años se unificó tras una bandera celeste y blanca, ideal de ciudadanía construida y transmitida a través de una educación pública, homogeneizadora y monolingüe en español. No obstante, ese estereotipo difiere si se confronta con la realidad históricamente invisibilizada. Argentina es un país pluriétnico y multilingüe, donde actualmente se cuenta con una numerosa población migrante y más de una treintena de pueblos indígenas. Por lo tanto, el imaginario que Argentina construyó como un país por fuera de la matriz indígena se confronta con la realidad, dado que su situación es similar a la del resto de los países de Latinoamérica.

La presencia indígena es evidente, y si bien desde mediados de la década de los 80 del siglo XX al presente se producen una serie de reformas legislativas que logran respetar y valorizar a estas poblaciones, sus derechos lingüísticos siguen vulnerados ya que las presiones del español inciden cotidianamente en el desuso y desplazamiento de sus lenguas patrimoniales. La situación sociolingüística que cada lengua indígena atraviesa es variada, más bien se trata de abanicos con una multiplicidad de matices: unas pocas lenguas que se hablan habitualmente en la vida cotidiana y son transmitidas intergeneracionalmente, otras lenguas que conviven tras distintos tipos de bilingüismos o multilingüismos hasta una mayoría de lenguas que lentamente dejan de hablarse y son reemplazadas por el español. Debido a esta pluralidad de situaciones, no se cuenta con datos cuantitativos precisos respecto de la cantidad de hablantes de lenguas indígenas que viven en Argentina.⁴ Los datos más próximos los obtenemos de las muchas investigaciones lingüístico-antropológicas en

ideal de ciudadano/a argentino/a más ligado a una raigambre europea que indígena latinoamericana.

- 4 Por primera vez en Argentina en el último Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2022 se incluyó una pregunta sobre las lenguas indígenas. Así, para quienes se auto reconocían como indígenas se desplegaba la opción de responder si “Habla y/o entiende la lengua de su pueblo”. Si bien este hecho es un avance para la histórica negación de la raigambre indígena, no va a ofrecer datos de la totalidad de hablantes de lenguas indígenas ya que en Argentina hay dos lenguas indígenas que son habladas por población que no se identifica como indígena, sino como criolla, nos referimos al quichua santiagueño y al guaraní (correntino).

donde se relevan detalles acerca de los espacios de uso de las lenguas, características de sus hablantes o rasgos específicos de las estructuras lingüísticas en contacto. Aún con limitaciones y falencias en cuanto a los datos cuantitativos, se puede sostener indubitavelmente que el contacto del español con las lenguas indígenas de Argentina impacta en la reducción de sus espacios comunicativos de uso.

En cuanto a la diversidad lingüística de la Argentina, antes de la llegada de los españoles a lo que es hoy el territorio nacional se hablaban unas 35 lenguas indígenas. Sin embargo, hoy en día, perduran solo 14 habladas por comunidades que se autorreconocen como indígenas y otras dos lenguas nativas habladas mayoritariamente por población criolla (guaraní correntino y quichua santiagueño). Las lenguas indígenas que se mantienen vigentes están distribuidas en seis familias lingüísticas y una lengua aislada. Forman parte de la familia tupi-guaraní el tapiete, el chiriguano-chané/ava-guaraní, el mbyá y el guaraní correntino. De la familia quechua, se habla el dialecto norteño (en zonas de Jujuy y Salta), el quichua santiagueño y variedades habladas por migrantes bolivianos y peruanos. En cuanto a las lenguas que forman parte de la familia mataco-mataguaya, se hablan el wichí, el chorote y el chulupí/nivaklé o ashuslay. El toba/qom, mocoví/moqoit y pilagá forman parte de la familia guaycurú; el vilela, de la lule-vilela; y el tehuelche/aonek'o pertenece a la familia chon. Por último, también está vigente la lengua (aislada) mapudungun.

Estas lenguas indígenas están en contacto con el español y cada lengua tiene diferente vitalidad lingüística: algunas tienen muchos hablantes y se hablan cotidianamente en el ámbito intrafamiliar (como el wichí o mbyá-guaraní que cuentan con mucha lealtad entre sus hablantes); otras son habladas solo por los/as ancianos/as y adultos/as de las familias y los/as niños/as las aprenden recién al ingresar a la escuela (es el caso, por ejemplo del toba/qom o el mapudungun); mientras que otras ya no tienen hablantes, sino ancianos/as que la recuerdan como lengua de su infancia y juventud (el vilela es uno de esos casos). Incluso se hacen menciones a lenguas que se encuentran “en proceso de recuperación”, es

decir aquellas sobre las que mancomunadamente se realizan acciones de relevamiento y sistematización de fuentes escritas u orales entre organizaciones, dirigentes indígenas y académicos/as para recuperarlas ya que se consideraban extintas.

Argentina no tiene una declaración de idioma oficial a nivel nacional *de iure*, pero lo es de facto el español. El español es el único idioma de uso en la administración pública a nivel nacional. Sin embargo, dado nuestro caso de estudio, cabe mencionar que en el año 2010 en el marco de una serie de reformas legislativas progresistas se declara en Chaco al qom, moqoit y wichí como “lenguas oficiales de la provincia, además del castellano-español”. Así se marca un hito en las políticas lingüísticas de Argentina, al proponerse “lograr la igualdad plena de los ciudadanos y ciudadanas en lo relativo a deberes y derechos lingüísticos en todos los ámbitos” (Artículo 6 de la Ley N° 6604, 2010).

En cuanto a la diversidad lingüística en la provincia del Chaco se reconoce oficialmente a los tres pueblos indígenas con sus respectivas lenguas qom, wichí y moqoit. Algunos miembros del pueblo qom sostienen que son cuatro los pueblos indígenas del Chaco, ya que existen descendientes del pueblo vilela que aún no fueron reconocidos por el Estado provincial (Medina, 2017). A nivel nacional, el Chaco se destaca por ser una de las provincias pioneras en el reconocimiento indígena y por su numerosa legislación al respecto, ya que desde fines de la década de los 80 y principios de los 90 ha otorgado, a partir de la iniciativa de las propias comunidades, una notoria visibilidad y derechos básicos a sus tres pueblos originarios. En Chaco se destaca que se han promovido políticas públicas para los pueblos indígenas con el objetivo de paliar la desigual situación en el ámbito educativo.

Retomando los distintos diagnósticos sociolingüísticos del toba/qom realizados tanto por académicos como por los mismos hablantes, coinciden en indicar que la vitalidad de esta lengua está amenazada (Censabella, 1999; Messineo, 2003; Hecht, 2010, Fernández *et al.*, 2012; Medina, 2014). En las ciudades, donde como ya se aclaró, reside fundamentalmente

el mayor porcentaje de esta población, y en la mayoría de los eventos comunicativos cotidianos en los que participan las generaciones más jóvenes se evidencia un acelerado proceso de desplazamiento lingüístico del toba/qom por el español. Los motivos están detonados por múltiples y complejos factores, como los movimientos migratorios, el impacto de las crisis económicas nacionales, la expropiación de los territorios ancestrales, las actitudes y valoraciones sobre las lenguas, la discriminación y el acceso a fuentes laborales, entre otros. Sin embargo, más allá de lo importante que sería profundizar en estas históricas razones que atentan contra la lengua, este texto intenta analizar las intervenciones escolares de la EIB que tienen por fin estimular el uso y mantenimiento de la lengua indígena. A continuación, se analiza lo que sucede con la lengua toba/qom en la EIB del Chaco.

Educación Intercultural ¿Bilingüe? en Chaco

La EIB postula modificar la histórica apuesta a la unificación lingüística (castellanización) y cultural de los pueblos indígenas para incorporar otras lenguas (además de la hegemónica-oficial) y otras miradas que interpelen a los contenidos curriculares. La determinación de acceder a una EIB para los pueblos indígenas forma parte de un *corpus* más amplio de derechos que tienen como fin garantizar la autodeterminación de estos pueblos y la defensa de su patrimonio cultural y lingüístico. Ahora bien, para proceder con el análisis de nuestro caso se revisarán las regulaciones específicas en materia de educación indígena de la provincia del Chaco.

Las escuelas de EIB en Argentina se caracterizan por un modelo de “pareja pedagógica”, es decir, hay dos maestros en el aula (o escuela): un maestro/a no-indígena con formación docente normal/tradicional y la figura de algún maestro/a indígena. A este/a último/a le corresponde la enseñanza de la lengua indígena y de los denominados “contenidos culturales”; mientras que el/la maestro/a de grado normal se encarga de la enseñanza del español y del resto de las asignaturas (matemática, ciencias sociales, ciencias naturales, literatura, etc.). Este modelo tiene

particularidades según se ejecute en cada provincia, ya que los matices que hacen a las diferencias de la EIB a nivel nacional están dados por las propuestas de la legislación provincial (Hecht y Schmidt, 2016).

En el Chaco, a fines de la década de los 80, cuando comienzan a generalizarse a nivel nacional los derechos específicos para los pueblos indígenas, se promulga una Ley pionera (Ley Provincial N° 3258 del año 1987). La principal demanda que se proponía regular esta intervención era comunicativa: reconocer el derecho de los/as niños/as indígenas a estudiar en su propia lengua en las instituciones escolares. En ese momento, la mayoría de los/as estudiantes indígenas eran monolingües en la lengua indígena y recién tenían su primer contacto con el español en la escuela, por lo que se necesitaba la figura de un maestro indígena como traductor/mediador (Messineo, 1989). Así comenzaron a perfilarse las primeras políticas públicas de EIB.⁵

En esa época, la figura del maestro/a indígena ocupaba el rol clave dentro de la EIB porque oficiaba de traductor/mediador entre la escuela, la comunidad y los/as niños/as dado que su intervención era la que pretendía salvar esa distancia lingüística entre alumnos/as –centralmente monolingües en toba– y maestros/as no indígenas –solo hablantes del español. En cuanto a sus funciones dentro de las escuelas de EIB, fueron muy variables y dependieron de las posibilidades brindadas por los equipos directivos de las diferentes instituciones. No obstante, en términos generalizables, ocuparon dos roles: acompañando al maestro/a no indígena o dictando una materia específica.

En el primer caso, los/as maestros/as indígenas compartían el aula con sus pares no-indígenas que dictaban la clase en español y los/as maestros/as indígenas traducían a la lengua toba lo dicho por el otro maestro.

5 Con anterioridad a ese momento, en las zonas indígenas se desarrollaban experiencias escolares fundadas por la iglesia católica y por misioneros protestantes (Hirsch y Serrudo, 2010), no obstante, en este texto nos interesan las propuestas escolares promovidas por el Estado. Para un análisis del rol de las iglesias en la escolarización consultar: Enriz, García Palacios y Hecht (2016).

La estrategia pedagógica central de los docentes indígenas en el aula era la traducción, por ende, su valoración como docentes dependía exclusivamente de su pericia para pasar enunciados de la lengua indígena al español y viceversa. Esta modalidad de enseñanza de a pares predominaba en los primeros años de la escolaridad obligatoria; y a medida que los/as alumnos/as iban adquiriendo competencias lingüísticas en español, ya no precisaban del maestro indígena en sus clases regulares. Es decir, el modelo de educación bilingüe vigente en el Chaco en los comienzos de la EIB puede considerarse como de transición, ya que el uso de las lenguas minorizadas era la garantía de la comprensión y comunicación entre alumnos/as indígenas y docentes no indígenas, pero conforme se avanzaba la escolaridad obligatoria se propiciaba solo el uso de la lengua hegemónica (Fernández *et al.*, 2012).

Con el devenir del tiempo, novedosas legislaciones promovieron otras miradas sobre el bilingüismo, como la declaración de la cooficialidad de las lenguas indígenas (Ley Provincial N° 6604 del año 2010) o la creación de las escuelas de gestión indígena (Ley Provincial N° 7446 del 2014)⁶. Al presente, si bien se ha intentado modificar la gestión del bilingüismo, aspirando a lograr un modelo aditivo y de enriquecimiento, hay enormes dificultades para llevar a cabo esa labor en las prácticas cotidianas. Especialmente porque la situación sociolingüística se modificó y la mayoría de los/as niños/as indígenas que ingresan al sistema escolar casi no tienen competencias en la lengua toba/qom. En consecuencia, las tareas que los/as maestros/as indígenas desarrollan no se ciñen a la traducción, sino a la enseñanza de la asignatura “Lengua y cultura Toba” o “Lengua Qom” o incluso se denomina “Lengua Materna”.

En esta asignatura se trabaja la escritura de la lengua indígena y la enseñanza de saberes ligados a la cosmovisión indígena que se consideran significativos para el pueblo, como leyendas, mitología, recursos del monte, música tradicional, artesanías, etc. Dado que no existe un diseño

6 Para ampliar respecto de esta particular modalidad educativa se recomienda consultar el artículo de Medina y Hecht (2015).

curricular uniforme respecto de qué contenidos enseñar en este espacio, lo registrado es muy variable según los perfiles docentes, las características de las instituciones escolares y las demandas o requerimientos de los padres/madres indígenas. En la siguiente sección de este escrito se profundizará en lo que se relevó durante del trabajo de campo sobre lo que acontece en las clases diarias de esta asignatura.

La lengua toba/qom como asignatura

En el “Curriculum para la Educación Primaria del Chaco” (2012) del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la provincia, se cuenta con un capítulo destinado a la EIB en donde un equipo de docentes y pedagogos indígenas sienta una base mínima de acuerdos en cuanto a los lineamientos de esta modalidad. En una carilla se presenta un listado de contenidos para el área de lengua indígena, con una perspectiva fuertemente centrada en aspectos formales de la estructura lingüística y sin ninguna reflexión sobre los usos comunicativos de la lengua, así como una diferenciación en cuanto a si la lengua indígena es la primera o la segunda lengua de los/as estudiantes. En cierto modo, estas incertezas del diseño curricular respecto de qué contenidos específicos se deben enseñar en esta asignatura, hacen que lo que acontece sea muy variable y dependa, como ya anticipamos, de los perfiles docentes, las características de las instituciones escolares y las demandas o requerimientos de los padres/madres indígenas.

Durante mis investigaciones encontré, en términos generales, ciertas regularidades que vale la pena enumerar en cuanto al rol, estatus y uso de la lengua toba/qom en las clases de lengua. En la dinámica interaccional escolar predomina el español como lengua de comunicación, aún en la hora de clase destinada a la enseñanza de la lengua toba/qom donde ésta pasa a ser solo un objeto de referencia escrito. Las planificaciones didácticas de las clases de lengua toba/qom tienen un fuerte apego a la escritura y dejan de lado a la producción oral. Por eso, en esas clases prevalece el uso del español para la enseñanza de la lengua indígena, que

es objeto de enseñanza, pero no la lengua vehicular (Censabella *et al.*, 2011; Hecht, 2017).

En esta asignatura se evidencia un artilugio metonímico, en el cual se toma a la lengua por la cultura y a la escritura por la lengua (a lo que se suma que esta lengua no cuenta con un sistema de escritura consensuado y unificado de sus variedades dialectales).⁷ Los contenidos seleccionados se reducen a listados terminológicos sin su contexto comunicativo de uso, como saludos, vocativos de parentesco, vocabulario del ámbito vegetal o animal del monte chaqueño. La enseñanza de la lengua se concibe como léxico aislado y la actividad pedagógica consiste preferentemente en que los/as niños/as copien en sus cuadernos lo escrito en el pizarrón y lo lean colectivamente bajo la guía docente.

Importa señalar también algo previamente documentado: la poca competencia lingüística en la lengua nativa de muchos maestros/as indígenas jóvenes a diferencia de los/as docentes de mayor edad (Hecht, 2015; Hecht y García Palacios, 2017; Artieda y Barboza, 2016). Esta característica se hace muy evidente en estas clases, ya que hay un notable constreñimiento en los contenidos que pueden enseñar. Los/as docentes jóvenes atraviesan por un proceso de recuperación de la lengua indígena en su formación profesional, como parte de su carrera docente, ya que se trata en muchos casos de una primera o segunda generación que no habla el toba/qom como primera lengua y que tienen diversos niveles de competencia (algunos producen emisiones simples, otros solo comprenden, otros logran pronunciar algunas palabras y otros ni hablan ni comprenden). Las escasas competencias bilingües de muchos/as maestros/as indígenas sumada a la casi inexistencia de materiales didácticos bilingües en los cuales se puedan apoyar para cumplir con su tarea vuelve muy complicado el aprendizaje de la lengua toba/qom para los/as niños/as que no son hablantes.

7 La lengua toba/qom no puede ser pensada como una unidad homogénea porque se compone por un conglomerado de variedades dialectales marcadas por notables diferencias fonológicas y léxicas (Messineo, 2003).

La lengua toba/qom durante las clases se utiliza en el plano escrito y a lo sumo de la lectura en voz alta. Sin embargo, este desbalance entre el valor otorgado a la escritura por sobre la oralidad no es un fenómeno aislado, sino parte de la histórica intervención que supuso la EIB sobre las lenguas indígenas en América Latina. Estas perspectivas de enseñanza centradas en la escritura conciben a la lengua como un código homogéneo y al objetivo de la enseñanza como al simple hecho de que el alumno adquiriera ese código (Rebolledo, 2014). Igualmente, como sostiene Sichra (2005), la política lingüística global hacia las lenguas indígenas ha estado guiada por el objetivo de su escrituralización y esto ha redundado en algunos escollos en la cotidianeidad escolar. O sea, enseñar las lenguas indígenas en el ámbito escolar implicó el desarrollo de sistemas unificados de escritura y, consecuentemente, cierto descrédito de la oralidad. Dentro de la EIB, la oralidad está atravesando un proceso de desvalorización como método de enseñanza válido y equivalente a los textos escritos. Aún a pesar de que las propuestas metodológicas fundamentadas teóricamente postulan una fase oral anterior a la escritura en los procesos de aprendizaje de lenguas (López, 2015) y a sabiendas de que la comunicación siempre ha abarcado mucho más que la lengua normalizada y escrita (Hornberger, 2014).

En síntesis, si bien históricamente la escuela parece haber sido el lugar que desterró a las lenguas minorizadas, en la actualidad se presenta como el espacio potencial para revitalizarlas. Se asigna a la escuela un alto poder de acción sobre las lenguas, tanto por su valor negativo como por su valor positivo: pasa de ser el instrumento para erradicar aquellas lenguas que no son la dominante, a ser el lugar para su mantenimiento y revitalización por incluirlas en sus programas de enseñanza (Hagège, 2002; Suina, 2004; López, 2015; Hornberger, 2008; Moya, 2012). Es decir, se sobredimensionan las posibles repercusiones que tienen las instituciones escolares sobre las posibilidades de rechazo o mantenimiento lingüístico por el simple hecho de incluirlas curricularmente (López, 2015; Hornberger, 2008).

Por lo tanto, la pregunta concomitante es cómo se incluye a las lenguas indígenas dentro de la planificación escolar. Como bien señala

Acuña (2010), la EIB a pesar de su nombre, ha descuidado precisamente al bilingüismo siendo que es algo que debe planificarse, construirse y no darse por sentado. Incluso, más aún en los contextos indígenas, donde enseñar la lengua de los/as niños/as no es sólo un tema pedagógico, sino que es el reconocimiento de un derecho (Vigil, 2011).

Conclusiones

A través de este texto develamos que en un contexto urbano donde la lengua indígena está perdiendo espacios comunicativos, la escuela se erige como la institución que monopoliza la posibilidad de revitalización de la lengua indígena. Sin embargo, los resultados no son los esperados debido a cómo se produce la inclusión de la lengua indígena en la estructura escolar ya que ese hecho no ha redituado en el estímulo de su uso y vitalidad. La sola presencia de la lengua minoritaria en las aulas es potencialmente necesaria pero no suficiente para la vitalidad lingüística. Existen otros ámbitos de uso no escolares que también debieran estimularse (religiosos, medios de comunicación, domésticos, entre muchos otros) (Luykx, 2004; Castillo, 2003). Por ende, la escuela, como cualquier institución social, puede contribuir para el mantenimiento lingüístico de aquellas lenguas sometidas a los poderes hegemónicos, aunque no necesariamente por medio de acciones pedagógicas, sino por los efectos positivos que acarrea su presencia en términos de la valoración lingüístico-cultural y prestigio de esa comunidad de habla.

En el marco de la EIB, la lengua toba/qom se transformó en una asignatura, un contenido escolar, que la encorseta en la escritura para transformarla más en un emblema identitario que en un medio oral de comunicación. El estatus de la lengua toba/qom dentro del aula queda cosificado, ceñido a los recursos discursivos del español y reducido a la estructura formal de lengua. A lo sumo ocupa un lugar simbólico como la lengua patrimonial de herencia, es decir, aunque la lengua no sea de uso habitual por el alumnado, se apela a ella como un recurso simbólico a la identidad, como un emblema o diacrítico de pertenencia étnica. La

vida cotidiana de las personas que se identifican como toba/qom en estas localidades urbanas del Chaco discurre en español, y la lengua indígena solo encuentra la rendija del espacio escolar para hacerse presente, aunque sea solo a través de la palabra escrita.

Más allá de los mandatos o discursos escolares a favor de la diversidad étnico-lingüística, en la medida en que una lengua indígena pareciera estar perdiendo espacios comunicativos de uso y la escuela no interviene para su recuperación, consideramos que aún se está muy lejos de alcanzar un enfoque que verdaderamente valore lo plural e intercultural. En las escuelas de EIB todo lo relacionado con la oralidad de las lenguas indígenas no se considera un contenido a trabajar. La pedagogía queda centrada en el código, mientras que en los contextos de desplazamiento lingüístico como el del toba/qom, sería importante una pedagogía con foco en el uso (Gagne, 2007 en Rebolledo Recendiz, 2014). Descartar la oralidad en la planificación lingüística escolar atenta contra los modos de circulación y uso de las mismas lenguas indígenas, las cuales son de tradición oral. Históricamente las lenguas indígenas se mantuvieron vitales desde la oralidad, por lo tanto, las ideologías lingüísticas actuales que asocian el “mantenimiento de la lengua” con la “escritura”, terminan por atentar contra su uso cotidiano. Falta desarrollar acciones que propicien la competencia comunicativa oral en las lenguas indígenas, dado que así planteadas las clases de lengua apuntan solo a la enseñanza de palabras descontextualizadas que no se emplean en emisiones con una función pragmática (Sánchez Avendaño, 2012). Se debiera planificar esa asignatura con un enfoque comunicativo, pensar estrategias para cuando es segunda lengua, generar materiales didácticos, brindar capacitaciones específicas en lingüística a los/as maestros/as indígenas, entre otros.

La lengua toba/qom es parte de la identificación de los sujetos con su pueblo, aún en los contextos urbanos y donde está interpelada por los procesos de desplazamiento como el estudiado. Las lenguas no se pueden pensar desligadas de los procesos sociales y culturales que afectan a sus hablantes, dado que son productos culturales, históricos y sociales.

Los entramados residenciales urbanos tienden a invisibilizar las lenguas minorizadas, y acelerar el ritmo de la pérdida de la diversidad lingüística. Las escuelas, como aquellas instituciones que arrogan la potestad de la “conservación” de las lenguas en peligro tienen un rol importante, y por ello en este capítulo quisimos profundizar al respecto. Sin embargo, nos topamos con una inclusión de las lenguas indígenas en la EIB muy apegada a la escritura y dejando de lado la oralidad. Estas acciones contrariamente a fortalecer la lengua terminan abonando el desplazamiento lingüístico.

Quizás es hora de que las lenguas indígenas dejen de ser pensadas únicamente como un objeto escolar, y ganen más espacios por fuera de ese ámbito, gracias a la militancia de sus hablantes, a su difusión a través de diversos medios, así como a las políticas lingüísticas que le den un lugar visible y audible en todas las dimensiones de la vida de sus hablantes. Solo así, las lenguas indígenas podrán proyectar un futuro sin perderse en la densidad de las ciudades latinoamericanas.

Referencias bibliográficas

- Artieda, Teresa Laura y Tatiana Sabrina Barboza (2016), “¿Son posibles otras educaciones para indígenas dentro del sistema escolar tradicional? Análisis de un caso en el nordeste argentino”, *Nodos y Nudos*, 41 (5): 21-34.
- AAVV (2818), “Los pueblos indígenas en las ciudades”, en *Folleto del Proyecto UBANEX “Del territorio a la ciudad”: trayectorias de la migración, organizaciones etnopolíticas y revalorización identitaria de los pueblos indígenas en ámbitos urbanos*, y el Programa “Etnicidades y territorios en redefinición”, 1-7, Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Castillo, Martín (2003). “¿Cómo enfrentar la planificación lingüística en lenguas indígenas? ¿Están enfermas nuestras lenguas o somos nosotros los enfermos?”, *Qinasay. Revista de Educación Intercultural Bilingüe*, 1 (1): 79-86.
- Censabella, Marisa (1999), *Las lenguas indígenas de la Argentina. Una mirada actual*, Buenos Aires: EUDEBA.
- Censabella, Marisa, Mariana Giménez y Martín Gómez (2011), “Políticas lingüísticas recientes en la provincia del Chaco y su posible impacto en la revitalización de lenguas indígenas”, en Marleen Haboud y Nicholas Ostler (ed.), *Voces e imágenes de las lenguas en peligro*, 195-200, Quito:

- Foundation for Endangered Languages Found & Pontificia Universidad Católica del Ecuador.
- Fernández, Carlos, Carolina Gandulfo y Virginia Unamuno, (2012), “Lenguas indígenas y escuela en la provincia del Chaco: El proyecto Egresados”, en *V Jornadas de Filología y Lingüística*, 1-18, La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Hagège, Claude (2002), *No a la muerte de las lenguas*, Barcelona: Editorial Paidós.
- Hecht, Ana Carolina (2010), “*Todavía no se hallaron hablar en idioma*”. *Procesos de socialización lingüística de los niños/as en el barrio toba de Derqui, Argentina*, Múnich: Lincom Europa Academic Publications.
- Hecht, Ana Carolina (2015), “Trayectorias escolares de maestros toba/qom del Chaco”, *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, 24 (2): 1-12.
- Hecht, Ana Carolina (2017), “Maestros/as indígenas en contextos de desplazamiento lingüístico: desafíos y dilemas contemporáneos”, *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, 26 (2): 87-100.
- Hecht, Ana Carolina y Mariana García Palacios (2017), “Aproximaciones a las experiencias escolares, religiosas y lingüísticas de estudiantes toba/qom de un profesorado a partir de una encuesta”, en *XII Reunión de Antropología del Mercosur*, 1-14, Posadas: Universidad Nacional de Misiones.
- Hecht, Ana Carolina y Mariana Schmidt, (comp.) (2016), *Maestros de la Educación Intercultural Bilingüe. Regulaciones, experiencias y desafíos*, Buenos Aires: Editorial Novedades Educativas.
- Hornberger, Nancy H. (2014), “La educación multilingüe, política y práctica: diez certezas”, en Luz María Lepe y Nicanor Rebolledo (ed.), *Educación bilingüe y políticas de revitalización de lenguas indígenas*, 235-261, Quito: Editorial Abya-Yala.
- Hornberger, Nancy H. (2008), *Can Schools Save Indigenous Languages? Policy and Practice on Four Continents*, Basingstoke: PalgraveMacmillan.
- López, Luis Enrique (2015), “El hogar, la comunidad y la escuela en la revitalización de las lenguas originarias de América Latina”, *Pueblos Indígenas y Educación*, 64: 211-339.
- Luykx, Aurolyn (2004), “The future of Quechua and the Quechua of the future: language ideologies and language planning in Bolivia”, *International Journal of the Sociology of Language*, 167: 147-158.
- Medina, Mónica (2014), “Prácticas educativo-lingüísticas en la modalidad de EIB: Una aproximación etnográfica a las clases de qom la'aqtaqa en

- una escuela periurbana del barrio Mapic (Resistencia, Chaco)”, Tesis de Maestría en Antropología Social, Universidad Nacional de Misiones.
- Medina, Mónica (2017), “Descripción etnográfica de los usos lingüísticos de la comunidad de habla qom del barrio Mapic de la ciudad de Resistencia, Provincia del Chaco – Argentina”, Tesis de Doctorado en Letras, Universidad Nacional del Nordeste.
- Medina, Mónica y Ana Carolina Hecht (2015), “Debates en torno a la Ley de Educación Pública de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena en Chaco”, *Praxis Educativa*, 19 (2): 34-42.
- Messineo, María Cristina (1989), “Lingüística y Educación indígena. Una experiencia en comunidades tobas de la provincia del Chaco”, *Pueblos indígenas y Educación*, 12: 9- 27.
- Messineo, María Cristina (2003), *Lengua toba (guaycurú). Aspectos gramaticales y discursivos*, Múnich: Lincom Europa Academic Publisher.
- Moya, Ruth (2012), “La escuela: acicate para acceder a la educación superior indígena”, *Pueblos Indígenas y Educación*, 61: 83-136.
- Ponce, Blanca Elizabeth y María Alejandra Fantín (2017), “Población indígena en contexto urbano: análisis de las características socioeconómicas, a partir de la información censal”, *Revista Geográfica Digital, IGUNNE*, 28 (14): 1-17.
- Rebolledo Recendiz, Nicanor (2014), “Enseñanza de lenguas indígenas y revitalización lingüística. Una aproximación interdisciplinaria”, en Luz María Lepe y Nicanor Rebolledo (ed.), *Educación bilingüe y políticas de revitalización de lenguas indígenas*, 19-40, Quito: Editorial Abya-Yala.
- Sánchez Avendaño, Carlos (2012), “El papel de la escuela en el desplazamiento y en la conservación de la lengua malecu”, *Revista Educación* 36 (1): 25-43.
- Sichra, Inge (2005), “Bilingüismo y educación en la región andina: en búsqueda del aporte de la educación al mantenimiento de las lenguas indígenas”, en *Encuentro internacional Educación y Diversidad Cultural en la Región Andina. Una mirada crítica sobre lo avanzado*, 1-22, Quito: Universidad Politécnica Salesiana.
- Suina, Joseph H. (2004), “Native Language Teachers in a Struggle for Language and Cultural Survival”, *Anthropology & Education Quarterly*, 35 (3): 281-302.
- Trinchero, Hugo (2000), *Los dominios del demonio. Civilización y barbarie en las fronteras de la nación. El chaco central*, Buenos Aires: Eudeba.
- Vigil, Nila (2011), *Reflexiones de Invierno*, Lima: Tarea Asociación de Publicaciones Educativas.

Ideologías lingüísticas de escolares bilingües sobre quechua y castellano

Lizlaleyne Ramirez Rodríguez
Universidad Mayor de San Marcos, Perú
lizlaleyne.rodri@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-2680-5478>

Introducción

La lengua quechua en el Perú está distribuida en diferentes variedades en cada región, cuyo resultado es consecuencia del proceso histórico y geográfico. Según el Ministerio de Educación (DNLO, 2013) alude que el quechua como familia lingüística se encuentra diversificado de acuerdo a sus variedades en siete países que se ubican en América del Sur: Perú, Colombia, Chile, Ecuador, Argentina, Bolivia y Brasil.

En el Perú, se tienen cuatro ramas de quechua (amazónico, norteño, central y sureño) con sus diferentes variedades. A continuación, se visualiza como un resumen de las ramas, las variedades, las regiones en donde se hablan y el estado de vitalidad en la siguiente imagen.

Figura 1*Ramas y variedades del quechua en Perú*

Rama	Variedad	Departamento donde se habla	Estado de vitalidad
Quechua amazónico	Kichwa amazónico: Pastaza, Napo, Putumayo, Tigre, Alto Napo (Santarrosino-Madre de Dios) y Chachapoyas y San Martín	Loreto, Madre de Dios, Chachapoyas y San Martín	En peligro
Quechua norteño	Quechua Cajamarca	Cajamarca	Seramente en peligro
	Quechua Inkawasi Kañaris	Lambayeque y Piura (Comunidad de Chilcapampa, distrito de Huarmaca, provincia de Huanca-bamba; centro poblado La Pilca, distrito de Buenos Aires, provincia de Morropón)	Vital
Quechua central	Quechua Pataz	La Libertad	Vital
	Quechua Cajatambo, Oyón, Huaura	Lima	Seramente en peligro
	Quechua Yauyas		Seramente en peligro
	Quechua Áncash	Áncash	Vital
	Quechua Huánuco	Huánuco	En peligro
	Quechua Pasco	Pasco	Seramente en peligro
	Quechua Wanka	Junín	Seramente en peligro
Quechua sureño	Quechua Chanka	Huancavelica, Ayacucho y Apurímac (Andahuaylas, Aymaraes y Chincheros)	Vital
	Quechua Collao	Apurímac (Abancay, Grau, Antabamba y Cotabambas), Cusco, Puno, Arequipa y Moquegua	Vital

Fuente: Minedu (2018). Tabla del Estado de Vitalidad del Quechua

Además, según los estudios realizados sobre la población que posee como lengua materna el quechua se tiene a 3,805,531 personas (Instituto

Nacional de Estadística e Informática (INEI), 2017). Y, en general, de acuerdo al estado de vitalidad del quechua se considera que es una lengua vital (Ministerio de Educación, 2013). Sin embargo, algunas variedades están en peligro y necesitan políticas lingüísticas para fortalecer su preservación. Además, durante los años por la globalización se ha notado una disminución de la importancia de esta lengua en el país. Por ejemplo, el 60% de la población peruana era quechuahablante en el siglo XX y a inicios del siglo XXI se conserva un 15% (Base de Datos de Pueblos Indígenas u Originarios (BDPI), 2023). Esto conlleva a que la disminución ha sido un proceso lento durante el siglo XX generando así un cambio drástico en el siglo XXI, debido a la aparición masiva de la tecnología, las redes sociales, la migración hacia las ciudades por temas laborales y académicos, entre otros.

Por ende, para seguir investigando y viendo en qué estado se encuentra el quechua en algunas regiones y comunidades, en el presente estudio se indaga las ideologías lingüísticas de los escolares bilingües sobre el quechua de variedad central y el castellano. Es así que, esta investigación se centra en la región de Huánuco en una comunidad (semi) urbana en Perú.

Las diferentes disciplinas de la lingüística surgieron como una forma de dar solución a las limitaciones del estructuralismo. Estas nuevas aproximaciones (sociolingüística, sociología del lenguaje, etcétera.) conciben las lenguas como construcciones básicamente humanas, sociales y culturales y se plantean entre sus objetivos estudiar los usos lingüísticos en el ámbito de la vida social y cultural. A partir de esta idea surge la necesidad de investigar los sistemas de creencias, las representaciones sociales o las ideologías lingüísticas que poseen los hablantes. Esto conlleva a la descripción y la comprensión de las lenguas como un producto social e históricamente determinado (Kroskrity y Field, 2009).

En el Perú, la diversidad lingüística y cultural no solo involucra las variedades del castellano, sino también a las lenguas originarias oficiales que interactúan en este país. Sin embargo, las divergencias que impone

la sociedad actual generan que el castellano se sumerge de forma desigual frente al quechua, de manera que las ideologías acerca de la lengua originaria se enfrentan a la exclusión y la desvaloración. Esta tensión permanente ocasionada por apreciaciones subjetivas que generan conflictos radica en las ideologías lingüísticas, así como la lengua quechua solo tiene valor para zonas rurales o comunicarse en situaciones informales y que es limitado su uso en el ámbito local, mas no en las ciudades menos en lo académico. De esa manera, la manifestación de estereotipos como indicador de discriminación lingüística muestra un mayor énfasis hacia la valoración como superior y mejor del castellano.

Por ello, el presente estudio surge porque existen pocas investigaciones que tratan el tema de las ideologías lingüísticas de los escolares en contextos bilingües. Algunas de ellas son sobre las ideologías lingüísticas y la racialización de los estudiantes de quinto de secundaria de un colegio público y privado de Lima. En estos se vinculan el lenguaje y la raza para aludir la supremacía de la lengua “cultura” (Mesia, 2017). Otro estudio relacionado al castellano es de Vera Buitrón de Gratal (2021) que determinó la manera en que las ideologías lingüísticas conllevan a la presencia de las actitudes y las valoraciones del castellano estándar frente a otras variedades que se muestran en valoraciones negativas.

Por ello, es importante enfocar y analizar el caso de la lengua originaria, básicamente el quechua, en la presente investigación. Es así que, se estudia las ideologías lingüísticas de los estudiantes bilingües quechua-castellano del nivel secundaria de una institución educativa de la provincia de Huacaybamba, región de Huánuco en Perú. Aquellos escolares tienen la concepción que el uso que se le da al castellano dentro de ámbitos académicos y laborales es más valorado y en cuanto a sus lenguas maternas tienen la creencia de que es una lengua limitada que solamente sirve para comunicarse en contextos familiares o amicales. Además, dan fe que la educación superior invita a aprender una lengua extranjera como el inglés o fortalecer la lengua castellana, pero no la lengua quechua.

Finalmente, para una mayor comprensión del tema, este artículo está dividido en cuatro partes. En el primer apartado, “el marco teórico”, se describen la teoría o el concepto y el enfoque, los cuales, permitirán comprender de manera más certera el estudio de la investigación. En el segundo apartado, “metodología”, se muestran el tipo de investigación, la población o muestra, la técnica e instrumento y cómo se aplicaron. En el tercer apartado, “análisis”, se presenta el análisis lingüístico de los datos obtenidos. Posterior al análisis del *corpus*, se desarrolla la última parte, “las conclusiones”, donde se describe la reflexión o la conclusión a las que se ha llegado mediante la investigación.

Marco teórico

Ideologías lingüísticas

Existen diferentes puntos de vista de los estudiosos frente a ideologías lingüísticas. Por ende, es mejor tratarlo, cuidadosamente, con el término “noción” de la ideología lingüística. Por ello, dado a diferentes delimitaciones para el concepto de la noción de ideología lingüística, desde la mirada de la teoría de representaciones sociales, se puede definir como un sistema de representaciones sociales sobre el plano lingüístico en lo social, la cultura, la identidad, la valoración de las lenguas y que estas pueden cambiar en un momento determinado en las interacciones sociolingüísticas (Cisternas, 2017).

Por ello, entender la ideología lingüística como un modelo de representaciones sociales es pensar en que reúne al mercado lingüístico, a los hablantes y a las relaciones de la lengua y cultura y lengua e identidad, cuyo conjunto se ve influenciado por el entorno de la productividad y a la modificación de la situación actual de la conexión sociolingüística. Asimismo, esta mirada involucra comprender a las ideologías lingüísticas como un designio amplio constituido mediante una determinada dicotomía basal que compila la ideología y sus representaciones sociales.

Teoría de representaciones sociales

Las teorías de las ideologías lingüísticas son escasas y tienen limitaciones en cuanto a la investigación sobre las percepciones de las personas hacia las lenguas. Por un lado, existe una infinidad de conceptos que convierte en un concepto con varias significaciones opacando su comprensión y su función. Por otro lado, hay poca explicación y claridad respecto a sus dimensiones (Cisternas, 2017).

Por ello, una de las teorías que mejor sostiene a las ideologías lingüísticas es la teoría de las representaciones sociales. Esta nació en la psicología social bajo su representante Serge Moscovici en los años sesenta. Durante su evolución ha sido acogido por diversas disciplinas, así como de las ciencias sociales. Del mismo modo, esta teoría se conceptualiza como método de cognición de la vida cotidiana, creencias, estereotipos y valores en donde la población cede a la interpretación, percepción de la realidad, a la orientación de todo ello y a la dominación de su medio social (Sammut, Andreouli, Gaskell y Valsiner, 2015). Además, las representaciones reúnen la evidencia de un gran proceso en el que se movilizan al menos tres piezas fundamentales: personas portadoras de la representación, un objeto representado y un marco que se amplía de manera temporal dándole sentido a sus portadores (Bauer y Gaskell, 1999).

Por otra parte, la teoría de las representaciones sociales presenta el desarrollo de sus componentes o dimensiones que involucra el mercado lingüístico, a los hablantes, la relación lengua-cultura y la relación lengua-identidad desarrollado por Bauer y Gaskell (1999). Todo esto está rodeado por un sistema nuclear (se encuentran las personas o sujetos que comparten la misma representación) y uno periférico (se presentan los rasgos peculiares de la percepción de cada hablante) (Abric, 2001; Moscovici, 2011). Asimismo, se incluye el aspecto temporal (lo cual permite el entendimiento de la evolución de las ideologías lingüísticas) y el ejercicio de los sujetos (Bauer y Gaskell, 1999).

Asimismo, con esta teoría existe cierta compatibilidad entre métodos cualitativos y cuantitativos (Bauer y Gaskell, 1999), ya que permite

tener un conocimiento de estudio de los diferentes tipos de ideologías lingüísticas en una determinada comunidad. En algunos casos, hasta la actualidad aún se usan metodologías del enfoque de actitudes lingüísticas para el análisis cuantitativo o cualitativo. Por lo tanto, todavía se evidencian incompatibilidad o limitaciones en el estudio de ideologías lingüísticas.

Análisis crítico del discurso

Este enfoque muestra las ideologías que surgen de los diferentes tipos de mensajes implícitos, creencias o estereotipos de los hablantes. También, permite que ciertos grupos mantengan su nivel de poderío y privilegios. Y el estudio de los temas de cada discurso se consigue mediante el análisis de los textos orales o escritos (Heros, 2008).

Por otro lado, el análisis crítico del discurso es sinónimo del poder que conlleva a la utilización lingüística en una interacción social las prácticas lingüísticas de alguna lengua. Por ende, esta perspectiva muestra el modo en que las estructuras de poder se revelan y producen efectos del discurso, ya que las lenguas repercuten en las ideologías, creencias, identidades, valores, comentarios u opiniones de los hablantes.

Metodología

El presente estudio se realizó en la región de Huánuco en la provincia de Huacaybamba, en la comunidad denominada Bello Progreso que se ubica a unos 40 minutos aproximadamente desde la provincia. Sus habitantes se dedican a la crianza y venta de animales como las vacas, las ovejas, los chanchos, las gallinas, etcétera, asimismo, a la agricultura. Además, en este pueblo predomina como lengua originaria el quechua de variedad central, pero el castellano es de mayor uso cotidianamente. Por ello, su población es bilingüe porque hablan tanto el quechua y el castellano.

En el presente estudio la metodología usada fue de enfoque cualitativo. Este tipo de enfoque ayuda en el desarrollo de la investigación conduciendo a un estudio flexible, a la interpretación y a la comprensión

del *corpus* recogido (Monje, 2011). En cuanto al nivel de investigación fue descriptivo ya que se describieron las ideologías lingüísticas de los estudiantes de secundaria, básicamente de tercero, cuarto y quinto grado.

Se eligió como muestra estudiar las ideologías lingüísticas de los treinta escolares frente al quechua y castellano. Por cada grado participaron diez educandos de la institución educativa Juan Velasco Alvarado (IE JVA) de la comunidad de Bello Progreso, cinco varones y cinco mujeres, como se ve en la tabla 1 el grupo etario. Efectivamente, la muestra parece poco, sin embargo, teniendo en cuenta que es una investigación cualitativa, las ideologías lingüísticas se presentan en los discursos mostrando situaciones específicas que se denotan la vivencia cotidiana (Arias y Lovón, 2022) de las percepciones o creencias que tienen los estudiantes frente a la lengua quechua y castellana.

Tabla 1

Rangos de edad y sexo				
Grados	Grupo etario	Mujeres	Varones	Total
3.º	14 a 16 años	5	5	10
4.º	15 a 18 años	5	5	10
5.º	16 a 20 años	5	5	10
Total		15	15	30

Fuente: elaboración propia

Por un lado, las edades de los escolares en esta comunidad no suelen tener rangos normales, en sentido de que se inicia a estudiar el nivel secundario con 11 o 12 años y se termina con 16 o 17 años de edad. Sin embargo, en este contexto y en el presente año 2022 que se realizó la investigación se nota que hay estudiantes de 20 años terminando su escolaridad. En algunos casos, en los años anteriores, incluso hubo estudiantes con 24 años que egresaron de la IE. Esta situación ocurre por muchas razones que mayormente se evidencia en las zonas andinas. Por ejemplo,

la primera razón es que repiten de grado a consecuencia que los padres no le mandan al colegio porque ellos deben ayudar en los quehaceres de casa y trabajo, así como en las chacras o en la agricultura. La otra causa es que algunos de ellos prontamente se convierten en papá o mamá y tardíamente se animan a terminar su secundaria.

Por otra parte, el tipo de muestreo utilizado fue por conveniencia, porque se decidió cuántos y quiénes serían los participantes en el estudio. Este tipo de muestra es una elección según las características de la investigación; mas no, un plano estadístico general (Hernández, *et al.*, 2014). En otras palabras, el investigador elige a sus colaboradores de acuerdo a su disponibilidad voluntaria, accesibilidad, deben ser estudiantes bilingües y estar cursando entre tercer y quinto grado de secundaria.

Referente al procedimiento de la obtención de datos o el *corpus*, se llevó a cabo a través de una entrevista estructurada. Para eso, se preparó ordenadamente una serie de interrogantes de acuerdo con la teoría de representaciones sociales que se incluyó aspectos de creencia o estereotipos, la identidad con las lenguas quechua y castellano y finalmente la valoración de estas. Luego, se entrevistó a treinta estudiantes de tercer y quinto año de secundaria de la IE JVA con el propósito de conocer sus percepciones frente a estas dos lenguas. La aplicación del instrumento fue bajo la venia del director y sus docentes que cedieron algunas horas de sus clases para llevar a cabo la entrevista.

Análisis

Ideología de “el quechua solo tiene utilidad en las zonas andinas”

En este ítem se muestran las percepciones de los estudiantes que el quechua no es usado fuera de su comunidad y exclusivamente lo hablan solo en las zonas andinas. Se muestran los siguientes comentarios respecto a ello.

a. Escolares de tercer grado

1. “El castellano se usa en todos los lados, pero el quechua no. Parece que solo se usan en lugares alejados o fuera de la ciudad” (M15L).
2. “Para hablar con mi familia y amigos uso el quechua porque me enseñaron desde pequeño en casa y solo lo hablamos en la sierra” (V16K).
3. “Siempre en la sierra el quechua es usado con tus familiares y conocidos para hablar rápidamente y comprenderse” (M16T).

b. Escolares de cuarto grado

4. “El quechua sirve para hablar en mi pueblo no más, cuando se viaja fuera todos usan el castellano” (M15V).
5. “La lengua castellana es para la ciudad y el quechua para la provincia o la sierra” (V18P).
6. “Siempre en la zona andina el quechua es usado de generación a generación, pero cuando viajan o migran a otras ciudades ya no hablan” (M17R).

c. Escolares de quinto grado

7. “La lengua quechua se habla desde tiempos más antiguos en lugares agrarios solamente” (V16L).
8. “Las personas de las ciudades hablan casi nada la lengua originaria que es el quechua, por eso, pienso que solo sirve para la ruralidad.” (M18C).
9. “La zona andina solamente es un medio para usar la lengua quechua con tus más allegados, aunque no todos hablan quechua” (V20E).

En esta primera ideología, los estudiantes de los tres grados concordaron que la lengua originaria es útil o solo sirve para lugares andinos o rurales en donde la mayoría de su población habla este idioma, mayormente los padres, los vecinos y amigos de los escolares. Esto de alguna u otra manera denota la marginalidad de los hablantes y pobladores andinos

y bilingües (De los Heros, 2012) haciendo referencia que el quechua no es usado en ámbitos fuera de la sierra o lo andino.

Ideología de “el quechua tiene valor solamente para comunicarse con familiares y amigos o conocidos”

Esta idea implica que los estudiantes de nivel secundaria solo usan la lengua quechua con sus familiares, algunos profesores en la IE o en el contexto amical. Así como se denota en sus comentarios de cada grado correspondiente.

a. Escolares de tercer grado

10. “El castellano es usado para hablar, escribir y leer en general, pero en casa uno está acostumbrada a conversar con sus papás o familiares en quechua y en la calle con amigos. Por eso, creo que la lengua originaria mayormente solo lo usan con quienes están día a día” (V15Y).
11. “Para hablar con mi familia y amigos uso el quechua porque me enseñaron y es mi lengua originaria, para leer y escribir utilizo en general el castellano para no tener dificultades en todo sentido” (V16P).
12. “Siempre en la sierra el quechua es usado solo con tus familiares y conocidos para hablar rápidamente y comprenderse” (M16T).

Estos estudiantes de tercer grado aluden que el uso del castellano es en general como para hablar, leer y escribir, sin embargo, el quechua se limita solo al uso oral con sus familiares o amigos.

b. Escolares de cuarto grado

13. “Creo que solo mis amigos, vecinos y familiares son pilares para usar el quechua” (M18A).
14. “Siempre en la sierra el quechua es usado solo con tus padres, papitos, primos, amigos, vecinos o conocidos para hablar rápidamente y comprenderse” (V18R).

De mismo modo, los de cuarto año comentan que la interacción de sus lenguas originarias es con aquellos que les han enseñado y que permanecen hasta su actualidad para que hablen con ellos.

c. Escolares de quinto grado

15. “La lengua originaria mayormente solo lo usan con quienes se comunican o conviven diariamente (tíos, papás, mamás, primos, vecinos)” (M16D).
16. “Mis familiares y paisanos únicamente son personas indicadas para comunicarme en la lengua quechua porque el resto no habla o se avergüenza” (V18C).
17. “En mi comunidad existen más quechuahablantes que son mis abuelos, padres, prácticamente toda mi familia y algunas personas, que solo con ellos hablo el quechua y la minoría de mis profesores que intenta hablar y a veces le hablamos” (V20Q).

Asimismo, los estudiantes que apenas egresarán la secundaria creen que el quechua únicamente les sirve para comunicarse con las personas que hablan y les entienden.

Ideología de “el quechua sirve solo para contextos no formales”

a. Escolares de tercer grado

18. “Hablo quechua en mi hogar, porque ahí hablamos más este idioma” (M15L).
19. “El quechua solo usamos en mi casa, porque mis padres usan casi siempre esa lengua y estamos acostumbrados” (M14Q).
20. “Yo hablo la lengua quechua cuando estoy en mi casa y cuando voy con mis amigos a la calle” (V14S).

Todos los estudiantes de tercer grado coincidieron que hablan la lengua quechua solo en casa, un espacio informal que sirve para comu-

nicarse con sus familiares ya que la mayoría de ellos solo hablan esta lengua originaria.

b. Escolares de cuarto grado

21. “El quechua solo se usa en mi comunidad, en mi casa, en las chacras porque las personas hablan puro quechua” (V16P).
22. “Hablamos quechua solo cuando estoy en casa con mi familia, con amigos trabajando o jugando fútbol en la losa” (V16E).
23. “Solo hablo quechua cuando voy a visitar a la casa de mi abuelita. Ella me habla en quechua y le respondo igual en quechua, porque ella habla más el quechua” (M18H).

En este caso, los escolares que están cursando su cuarto año de secundaria añaden lugares no formales aparte de la casa, como el lugar de trabajo: básicamente, la chacra. Asimismo, la loza deportiva es un centro de interacción en quechua.

c. Escolares de quinto grado

24. “Generalmente, solo hablamos quechua en nuestro hogar, cuando sembramos o cosechamos papas, habas, etcétera., en las chacras o cuando vamos a pastear nuestros animales por el cerro...” (M19D).
25. Algunas veces hablamos quechua en la posta porque hay dos enfermeros nombrados que sí hablan el quechua, pero el resto no sabe ni nos entiende” (V20Q).
26. “De hecho, nos comunicamos en quechua solo en la casa, en las chacras, en las calles con los paisanos o conocidos o cuando vamos a pastear a los cerros” (M17A).

Los escolares de quinto también siguen mencionando que el uso del quechua solamente está restringido en las casas y ahí aumentan los ámbitos del centro de salud con algunos enfermeros y el lugar del pastoreo en el cerro o las montañas, prácticamente en la altura de la comunidad.

Ideología de “el quechua sirve para la conversación, mas no para la escritura y la lectura”

a. Escolares de tercer grado

27. “Quechua es muy difícil en cuanto a su redacción y lectura y suena feo, solo es bueno para hablar porque así estamos acostumbrados” (V15T).
28. “Siempre desde pequeño nos han enseñado hablar el quechua, pero no nos enseñaron a leer y escribir” (M14G).
29. “Quechua solo se usa cuando se conversa, por ejemplo, cuando hacemos las tareas, hablamos bromas entre compañeros, etcétera.” (M16R).

En esta ideología, los estudiantes demuestran que sus lenguas originarias tienen mayor utilidad solo para la conversación con aquellos que les entiendan, pero el mayor uso que se da para las tres competencias (lectura, oralidad y escritura) es el castellano. Además, como desde niño se habló solo de manera oral ya es difícil de aprender a leer y escribir el quechua.

b. Escolares de cuarto grado

30. “Cuando leo uso solo castellano, porque todas las lecturas que nos dejan están escritas en este idioma. Igual leer en quechua no sabemos, solo hablamos en quechua” (V16R)
31. “Creo que en general, la lengua quechua solo está destinada para conversar y con los más allegados a nuestro alrededor, porque la mayoría de cosas en el país está en base a castellano” (M18J).
32. “El quechua solo uso para hablar con mis familiares y el castellano en el colegio y la provincia de Huacaybamba” (M15S).

Aquí, los de cuarto grado mencionan igual añadiendo que todo lo que aprenden en la institución educativa está escrito en castellano.

c. Escolares de quinto grado

33. “El quechua sirve más para conversar no más, porque leer y escribir en este idioma no sabemos tanto, recién en la secundaria nos están enseñando y eso no son muchas horas, nos dificulta aprender a leer y escribir en esta lengua” (M18T).
34. “El castellano sirve para todo, el quechua en nuestra comunidad solo para hablar con los que nos entienden” (V20Q).

Asimismo, estos estudiantes le dan mayor validez al castellano asumiendo que el quechua solo tiene utilidad para conversar con los que les comprenden. También, mencionan que de alguna u otra manera en nivel secundaria existe la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en la cual tienen algunas horas de aprendizaje del área Comunicación Lengua Originaria y eso no basta para aprender a leer y escribir en quechua porque incluso las políticas EIB deben tener estrategias para la enseñanza.

Ideología de “el castellano es más fácil para hablar, leer y escribir en todo momento”

En este caso, ya los estudiantes con la experiencia que tienen con la lengua quechua suponen que el castellano es más fácil para todo y en todo momento. A continuación, se presentan algunos comentarios resaltantes.

a. Escolares de tercer grado

35. “La lengua castellana es más factible para leer, escribir y hablar con todo el mundo” (V15T).
36. “Yo uso más el castellano para todo porque leyendo comprendo más que en el quechua” (M16T).
37. “En la clase de quechua solo me gusta conversar, en cambio en otras clases en castellano sí me gusta leer, escribir y hablar también porque es más fácil” (V16R).

b. Escolares de cuarto grado

38. “Escribimos, leemos y hablamos más rápido con todos en castellano, la lengua quechua se habla con poca gente y nos todos te entienden” (V16E).
39. “En general, me parecer más sencillo comunicarme en castellano; así puedo hablar con mis profesores y con mi flaca” (V18J).

c. Escolares de quinto grado

40. “Es más fácil decir todo en castellano, porque en quechua no entienden muchos” (V19J).
41. “Leo y escribo más fácil en castellano porque me enseñaron desde niño. En general, es más fácil y bonito comunicarse en castellano” (M18P).
42. “A veces usamos para hablar en quechua y castellano, pero generalmente para todo es el castellano” (M18G).

Definitivamente, los puntos de vista de los tres grados coinciden en que usan más la lengua castellana fácilmente para todo, tanto para leer, escribir y hablar. Por ello, para los estudiantes esta lengua tiene mayor peso en su uso local y fuera de su comunidad. Esto se genera a consecuencia de que las ideologías conllevan a la construcción de la superioridad de alguna variedad (Siegel, 2006), por ende, en este caso el quechua resulta ser la variedad discriminada o minorizada.

Ideología de “el castellano te da más oportunidades”

En este caso, los escolares consideran que la lengua quechua solo sirve para comunicarse en la comunidad de Bello Progreso y no hay razón de hacerlo fuera de ella, ya que mayormente y casi toda la población peruana se comunica en la lengua castellana, por ende, hay más oportunidades en todo ámbito tanto académico y laboral. A continuación, se denotan algunas de sus percepciones.

a. Escolares de tercer grado

43. “Sé que mi quechua me sirve en mi pueblo, mas no fuera de ello. Siento que el castellano te da más oportunidades” (M16G).
44. “Mis familiares siempre me han mencionado que debo aprender más a hablar, escribir y leer en castellano, porque para ir a estudiar mi superior y trabajar solo usan castellano” (V20C).
45. “Creo que tener la lengua originaria como es el quechua, por un lado, es limitado, porque no todos saben y hay más conveniencia en todo con castellano” (V18E).

En estos comentarios se denotan que aparte que los mismos educandos tienen la creencia de que la lengua quechua no les serviría fuera de su entorno, le apoyan sus padres diciéndoles que aprendan más el castellano en todo sentido porque con ello prosperarán.

b. Escolares de cuarto grado

46. “Alguna vez escuché que enseñar o aprender quechua es por gusto. Por eso, cuando nos enseñan en el colegio no hacemos mucho caso. En el país es más importante y útil el castellano para todo” (M16L).
47. “Creo que no hay futuro si solo sé el quechua y no aprendo a cabalidad el castellano. El castellano es nacional” (M17O).
48. “Si quiero estudiar mi carrera profesional y viajar a la ciudad lo que me va a servir es el castellano” (V18E).

Igualmente, estos estudiantes consideran que tienen un buen futuro con saber y aprender el castellano mas no con el quechua.

c. Escolares de quinto grado

49. “Cada vez que viajo a Lima, a la ciudad de Huánuco, Tingo María, Huaraz y otras ciudades nunca he usado quechua porque nadie sabía en mi trabajo, raras veces encuentras alguien que habla quechua como tú” (V20L).
50. “La lengua originaria que es el quechua quizá se debería enseñar en todo el país porque no todos saben y hay más posibilidades de

vida cómoda con el castellano y no con el quechua, eso es triste” (M18D).

51. “Para estudiar en las ciudades y trabajar solo se utiliza el castellano” (V17Z).

Además, los de quinto grado siguen mencionando la validez mayor del castellano argumentando con sus experiencias en los trabajos realizados. Ya que, a partir de estos grados o edades suelen viajar a trabajar a las ciudades para independizarse en cuanto a sus gastos escolares y ayudar a sus familiares. En general, los estudiantes consideran que la igualdad de oportunidades lo conseguirá cualquier persona que aprenda o sabe el castellano, y el castellano de variedad estándar para tener éxito educativo y laboral (Siegel, 2006). Del mismo modo, no todas las personas de diferentes clases sociales poseen las mismas oportunidades en su entorno, por ello esto genera conflictos en el ámbito académico, ocupacional o en las actividades diarias (De los Heros, 2008).

Hasta aquí la parte de interpretación de datos o el análisis, a continuación, se presentan las conclusiones después de todo el proceso y haber realizado el estudio sobre las ideologías lingüísticas de los escolares bilingües frente al quechua y castellano.

Conclusiones

A partir del análisis de los datos recogidos sobre las ideologías lingüísticas frente al quechua y castellano de los escolares de nivel secundaria de la IE JVA se encontraron seis ideologías. En primer lugar, “el quechua solo tiene utilidad en las zonas andinas”, esta percepción alude que dicha lengua originaria únicamente es usada en zonas rurales porque ese tipo de comunidades aún cuentan con personas quechuahablantes, en el caso de la presente investigación los mismos estudiantes todavía hablan el quechua en la comunidad de Bello Progreso.

En segundo lugar, “el quechua tiene valor solamente para comunicarse con familiares y amigos o conocidos”, efectivamente, los estudiantes

creen que el quechua solo sirve para comunicarse con ellos porque el resto de las personas no entienden o no hablan. Es preocupante esta situación, ya que no existe una iniciativa de enseñar y fortalecer la lengua originaria en la comunidad y así todos tengan conocimiento y se desenvuelven en dicha lengua.

Otra de las ideologías reveladas es “el quechua sirve solo para contextos no formales”, es decir, la utilidad del quechua que se da solo en ámbitos del hogar, la chacra, lugares del pastoreo de animales y algunas veces el centro de salud. Puesto que, en estos lugares los estudiantes suelen encontrarse con las personas que hablan sus lenguas originarias y se comprenden.

Por otro lado, “el quechua sirve para la conversación, mas no para la escritura y la lectura”, los escolares creen que es difícil escribir y leer porque siempre han interactuado únicamente de manera oral con la lengua quechua, por ende, consideran que solo sirve para conversar. Además, generalmente, la lengua originaria se aprende por instinto y en cuanto a la gramática formal o la lectura ya es inculcado en los centros de estudios, en este caso, desde el nivel escolar. Y justamente esta situación es lo que se ha descuidado en esta comunidad, desde niño no se ha enseñado a leer y escribir en quechua, todo fue en castellano, según ellos revelan.

Asimismo, otra de las ideologías encontradas es “el castellano es más fácil para hablar, leer y escribir en todo momento”, de hecho, si consideran que el quechua es difícil en cuanto a su escritura y lectura optan de que el castellano sí es sencillo para ellos. Además, tienen esta percepción porque siempre se les ha enseñado en la lengua castellana por encima de la lengua originaria. Es así que de alguna u otra manera minorizan y desvaloran el quechua como una lengua indígena.

Finalmente, “el castellano te da más oportunidades”, esta creencia lo avalan los estudiantes por la misma experiencia en que viven y han tenido. En otras palabras, cuando ellos han viajado por temas de trabajo o estudios lo que más sobresale es el castellano por la lengua general

del país. También, ante esto los mismos padres de familia de aquellos escolares incitan a que aprendan más el castellano porque tendrán más oportunidades en el futuro tanto en lo laboral y en lo académico.

Estas diferentes ideologías lingüísticas frente al quechua y al castellano mostradas por los escolares de últimos grados de secundaria de Bello Progreso demuestran el uso de la lengua originaria solo para casos locales o comunitarios y no ven la utilidad fuera de él. Esto con el tiempo conllevaría a un quechua castellanizado y poco a poco a la extinción de la lengua originaria por la desvalorización. Por eso, se necesita una mayor atención y la implementación de estrategias lingüísticas de todos los comprometidos con la preservación de una lengua originaria.

Referencias bibliográficas

- Abric, Jean-Claude (2001), "Representaciones sociales: aspectos teóricos", en Jean-Claude Abric (dir.), *Prácticas sociales y representaciones*, México: Embajada de Francia – CCC IFAL/Ediciones Coyoacán. <https://campus.fundec.org.ar/admin/archivos/ABRIC%20-%20practicas-sociales-y-representaciones-5-16.pdf>
- Arias, Ana. (2012), "Las actitudes lingüísticas en el Perú: Predominancia del Castellano de la Costa Central y Norte", *Boletín de la Academia Peruana de la Lengua*, 54: 165-193. <https://doi.org/10.46744/bapl.201202.005>
- Arias, Geraldine y Marco Lovón (2022), "Ideologías lingüísticas sobre la normatización de los alfabetos de las lenguas originarias del Perú", *Boletín de la Academia Peruana de la Lengua* 71: 93-135. <https://doi.org/10.46744/bapl.202201.004>
- Baker, Colin (1992), *Attitudes and language*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Bardin, Laurence (1986), *Análisis de contenido*, Madrid/Buenos Aires: Akal/Paidós.
- Base de Datos de Pueblos Indígenas u Originarios (2023), Quechua, Ministerio de Cultura. <https://bdpi.cultura.gob.pe/lenguas/quechua>
- Bauer, Martin. y George Gaskell (1999), "Towards a paradigm for research on social representations", *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 29 (2): 163-186.

- Cisternas, Cesar. (2017), “Ideologías lingüísticas: hacia una aproximación interdisciplinaria a un concepto complejo”, *Lenguas y Literaturas Indoamericanas*, 19 (1): 101-117. <https://revistas.ufro.cl/ojs/index.php/indoamericana/article/view/930>
- Cruz, Fredy (2019), “Las actitudes lingüísticas hacia la lengua quechua a través del discurso Karnawal Taki en los danzantes de Wifalas San Francisco Javier de Muñani de la provincia de Azángaro-Puno”, Tesis de maestría, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa. <http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/11028>
- De los Heros, Susana (2008), “Ideologías lingüísticas sobre el estándar y las variantes regionales del español en dos textos escolares secundarios”, *Revista de Lenguas para Fines Específicos*, 13: 93-126.
- De los Heros, Susana (2012), *Utopía y realidad: nociones sobre el estándar lingüístico en la esfera intelectual y educativa peruana*, Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Falcón, Pedro y Luis Mamani (2017), Actitudes lingüísticas en contextos interculturales: población asháninka y bajo chiraní”, *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 55 (1): 95-115.
- González, María (2011), “La expresión lingüística de la actitud en el género de opinión: el modelo de la valoración”, *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 49 (1): 109-141. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832011000100006>
- Henríquez, Marisol y Javiera Dinamarca (2018), “Actitudes lingüísticas hacia el Mapudungun y el Castellano: Estudio exploratorio en dos comunidades Pewenche del Alto Biobío”, *Nueva Revista del Pacífico*, 69: 51-66. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-51762018000200051>
- Hernández, Roberto, Carlos Fernández y Pilar Baptista (2014), *Metodología de la investigación*, México: McGraw-Hill.
- Howard, Rosaleen (2007), *Por los linderos de la lengua. Ideologías lingüísticas en los Andes*, Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) (2017), Censos Nacionales 2017: XII de Población, VII de Vivienda y III de Comunidades nativas y comunidades campesinas.
- Kroskrity, Paul y Margaret Field (2009), *Native american language ideologies: beliefs, practices, and struggles in Indian country*, Tucson: University of Arizona Press.

- López, Humberto (2015), *Sociolingüística*, Madrid: Gredos.
- Mairena, Rosa (2021), “Las actitudes lingüísticas de hispanohablantes de Managua y Masaya frente a las variedades del español centroamericano”, *Boletín de la Academia Peruana de la Lengua*, 70: 63-95. <https://doi.org/10.46744/bapl.202102.002>
- Mesia, Ylse (2017), “Ideologías lingüísticas y racialización: un estudio con alumnos de secundaria en colegios limeños”, en Virginia Zavala y Michele Back, *Racismo y lenguaje*, 151-183, Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Ministerio de Educación (2013), Documento Nacional de Lenguas Originarias (DNLO), Lima. <https://centroderecursos.cultura.pe/es/registrobibliografico/documento-nacional-delenguas-originarias-del-peru>
- Ministerio de Educación del Perú (2018), Lenguas Originarias del Perú. <https://centroderecursos.cultura.pe/es/registrobibliografico/lenguas-originarias-del-peru>
- Monje, Carlos (2011), *Métodos de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*, Neiva: Universidad Surcolombiana.
- Moscovici, Serge (2011), “An essay on social representations and ethnic minorities”, *Social Science Information*, 50: 442–461. https://www.researchgate.net/publication/258190251_An_essay_on_social_representations_and_ethnic_minorities
- Ramírez, Lizlaleyne (2022), “Actitudes lingüísticas hacia el quechua y el castellano de estudiantes de Educación Básica en Huánuco: un análisis cualitativo”, *Lengua y Sociedad*, 21(1): 501-517. <https://dx.doi.org/10.15381/lengsoc.v21i1.22445>
- Ramírez, Lizlaleyne (2023), “Las actitudes lingüísticas de los escolares bilingües quechua-castellano de una institución educativa pública en Huacaybamba-Huánuco en Perú”, Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos. <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/20320>
- Sammut, Gordon, Eleni Andreouli, George Gaskell y Jaan Valsiner (2015), “Social representations: ¿a revolutionary paradigm?”, *The Cambridge handbook of social representations*, 3–11.
- Siegel, Jef (2006), “Language ideologies and the education of speakers of marginalized language varieties: Adopting critical awareness approach”, *Linguistics and Education*, 17: 157-174.

- Silva-Corvalán, Carmen y Andrés Enrique-Arias (2017), *Sociolingüística y pragmática del español*, Washington: Georgetown University Press.
- Taylor, Steve y Robert Bogdan (2000), *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Nueva York: Ediciones Paidós Ibérica.
- Van Dijk, Teun (2003), *Ideología y discurso*, Barcelona: Ariel.
- Van Dijk, Teun. (2005), “Ideología y análisis del discurso”, *Utopía y Praxis Latinoamericana. Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*, 29: 9-36.
- Vera Buitrón de Gratal, Mervi (2021), “Ideologías lingüísticas y valoración jerárquica del castellano estándar en hablantes universitarios peruanos”, *Lengua y Sociedad*, 20 (2): 405–428. <https://doi.org/10.15381/lengsoc.v20i2.22260>
- Yucra, Bernardino (2012), “Actitud de los niños, docentes y padres de familia frente a la educación intercultural bilingüe quechua–Puno”, Tesis de maestría, Universidad Nacional del Altiplano. <https://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/3277906>
- Zavala, Virginia y Gavina Córdova (2010), *Decir y callar. Lenguaje, equidad y poder en la Universidad peruana*, Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/Decir-y-Callar.pdf>

Anexo

Abreviaturas utilizadas en el análisis

Ejemplo: M15L M: sexo, varón o mujer 15: edad L: inicial del apellido

Paraguay. El color (in)visible de la lengua¹

Ana Doldán Montiel

Centro de Investigación y de Documentación de las Américas, Francia

anadoldanm@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-7371-3496>

El 18 de agosto de 2023, una carta abierta dirigida al flamante presidente paraguayo Santiago Peña circulaba por redes sociales y plataformas de mensajería. La misma reprochaba a Peña la ausencia del guaraní en el primer discurso presidencial el día de la asunción al mando, acontecido unos días antes:

El Paraguay tiene una historia, una identidad y un porvenir. Su propio nombre, que revela su ADN precolombino, es la expresión de sus profundas raíces identitarias: la lengua y la cultura guaraní. [...] Usted ha desoído el mandato constitucional referente al uso igualitario de las lenguas oficiales de la República.

La carta, firmada por la antropóloga y lingüista paraguaya Delicia Villagra-Batoux, es significativa de una actitud lingüística que Henri Boyer y Caroline Natali describen como de fidelidad al guaraní (Boyer y Natali, 2012). El escrito realza este vínculo entre lengua e identidad a la par que subraya una falta institucional. Que el propio presidente de la República no se exprese en una de las lenguas co-oficiales es resaltado

¹ Gracias a Joaquín y a Marcos por las atentas relecturas del inicio, y a Élodie Blestel por su relectura final. Aguyjevete.

como una falta grave en un plano jurídicamente formal (a lo que refiere la carta cuando refiere que el mismo no escucha “el mandato constitucional”), pero también en el campo simbólico, como se puede apreciar en la idea de “lealtad” que atraviesa clases y espacios sociales. Es que el guaraní ocupa un lugar central en las instituciones, pero también en las prácticas lingüísticas de la población en general, así como símbolo nacional en el imaginario colectivo. Desde 1992, el guaraní se convierte en lengua co-oficial con el español con la reforma constitucional del inicio de la transición a la democracia. Desde el 2010, con la sanción de la Ley de Lenguas, se definen los derechos lingüísticos, se funda la Academia de la Lengua Guaraní y la Secretaría de Políticas Lingüísticas. Sin embargo, el “olvido” presidencial deja entrever la relación desigual de las dos lenguas, en este caso, de disparidad ante el Estado².

La relación desigual o diglósica es crucial para comprender el lugar social que ocupan el guaraní, el castellano y la mezcla de ambos. La descripción de la situación sociolingüística paraguaya se torna compleja sobre todo en dos de sus aristas: por un lado, la espinosa cuestión del bilingüismo, objeto de acaloradas disputas institucionales y académicas; por el otro, el fenómeno lingüístico e ideológico de mezcla de lenguas entre guaraní y español mejor conocido como *yopará*³. Sin embargo, el debate académico tampoco ha dejado mucho lugar a las representaciones propias y a la manera de nombrar lo que se habla desde la visión de los hablantes mismos. Este último aspecto nos parece central, y a partir de ello presentaremos a modo de hipótesis una doble dimensión del *jopara*,

2 En ese sentido, cabe acotar que Peña (Partido Colorado, movimiento Honor Colorado), proveniente de las clases altas capitalinas, ha construido una narrativa de candidato aprendiz del guaraní, como lo muestra en un video de 2017 donde saluda con su maestra de clases particulares. El candidato opositor de las últimas elecciones, Efraín Alegre, lo ataca de esta manera en un acto político “¿Cómo él va a entender la necesidad del pueblo paraguay si ni siquiera entiende nuestra lengua?”. <https://www.abc.com.py/politica/2023/04/21/efrain-alegre-cuestiona-a-santi-pena-por-no-hablar-ni-entender-siquiera-el-guarani/>

3 O *jopara* en guaraní, y como lo nombraremos de ahora en más.

que se comienza a abordar en el debate académico: una primera faceta, en calidad de “continuo subjetivo”, donde las fronteras entre lenguas con nombre (*named languages*) dependen de ciertos criterios y objetivos internos (obtener mejor publicidad en redes en el caso de dos canciones traducidas al guaraní, “enseñar bien el guaraní”, en palabras de una locutora refiriéndose al guaraní “académico”); en una segunda faceta, se intentará pensar en dos niveles diferentes, las prácticas y las representaciones, a partir de la propuesta de *translanguaging* (Otheguy, García y Reid, 2015). ¿Cómo los/as hablantes diferencian o “colorean” las diferentes lenguas nombradas? ¿Entre diferentes elementos lingüísticos? ¿Cómo operan estas distinciones cuando diferentes ideologías lingüísticas operan de manera imbricada para darle un “color invisible” –según una expresión de Terry Eagleton (1991: 221–222)– a la lengua? ¿Cuáles son las fronteras entre invisible y visible desde el punto de vista del actor?

En el presente capítulo, se hará una breve síntesis del panorama sociolingüístico paraguayo, con una especial atención sobre la disputa ideológica sobre el guaraní. Luego se presentará un grupo de cuatro hipótesis sobre representaciones y discursos sobre el guaraní en nuestro trabajo de campo en Areguá (Central, Paraguay), para considerar su aspecto “ambivalente” (Boyer y Penner, 2012) de las actitudes lingüísticas, a la luz de la alta carga ideológica del caso. A modo de conclusión, dejaremos una interrogación abierta sobre el potencial heurístico del *jopara* como concepto científico.

Una configuración sociolingüística original

El guaraní y sus glotónimos

Conviene aclarar desde un principio que al referirnos a un glotónimo único *guaraní*, hacemos alusión a una de las variedades de una familia lingüística extensa, la tupí-guaraní. En el caso paraguayo se identifican tres

grandes grupos: el guaraní misionero, variedad ya extinta; segundo, las lenguas guaraníes indígenas; y tercero, el guaraní paraguayo⁴ (Blestel, 2020).

Esta última ha conocido una evolución irregular, mejor conocida como de “dientes de serrucho”, es decir, con muchos altibajos, lejos de una evolución ni progresiva ni en declive. Durante la época colonial, incluso, adquiere estatus de lengua general escrita, objeto de poder, de intercambios epistolares y administrativos (Blestel, 2021: 74). Más adelante, puede alcanzar cierto prestigio puntualmente en ciertos episodios históricos, como lo atesta su uso instrumental y con fines propagandísticos en épocas de guerra (de la Triple Alianza (1865-1870) y del Chaco (1932-1935). Estenssoro e Itier (2015) insisten en el hecho que las lenguas generales de América, las que han servido como lengua de comunicación en un contexto colonial, como el aymara, quichua, tupí, guaraní, declinan en su uso recién a partir de la época independentista. Hasta bien entrado el siglo XX, Melià (1997) considera que el país podría ser mayoritariamente monolingüe guaraní⁵. Se presenta entonces la dicotomía del guaraní como lengua a la vez dominante y dominada, representando estadísticamente mayorías significativas, cuando históricamente siempre ha sido el castellano la variedad de prestigio, de las élites, de las arenas políticas y comunicacionales (Melià 1997). La única dominación de la lengua dominada reside en su preeminencia cuantitativa, imposible de erradicar.

En suma, la situación sociolingüística paraguaya se desprende de la del resto del continente por una particularidad mayor: la vigencia de esta variedad de origen indígena, el guaraní paraguayo, hablada por una franja de población mayoritariamente no indígena. Según las últimas cifras del censo del 2012, las lenguas habladas en el hogar se distribuyen de la siguiente manera (en porcentajes):

4 Esta última es a la cual nos referimos en este texto por comodidad como *guaraní*.

5 Traemos a colación este argumento de Melià, pero también quisiéramos matizar dicha idea, al existir muy pocas fuentes para poder sostenerla.

Tabla*Lenguas habladas en el hogar*

Guaraní	34,01
Castellano	15,25
Castellano-y-guaraní	46,3
Otros/no habla/no informado/leng.ind	4,44

Fuente: Censo nacional 2012. Elaboración propia

Cabe enfatizar –como lo apuntan algunos artículos de prensa y académicos– que, si se suman las categorías “guaraní” y “castellano y guaraní”, el guaraní paraguayo es el idioma más hablado en el territorio y la mayoría de la población sería mayoritariamente bilingüe (Makaran 2014)⁶. Mientras se siguen recopilando las últimas cifras del censo de 2022, el Instituto Nacional de Estadística paraguayo (INE) ha divulgado algunos datos –para la ocasión del día de la lengua guaraní cada 25 de agosto– de la Encuesta Permanente de Hogares del 2022. En ella, la población de 5 años y más de edad responde a la pregunta sobre las lenguas más habladas en el hogar: 32 % declara hablar guaraní; el 34,3 %, guaraní y castellano; 30,4% castellano; por último, 2,4 % en otros idiomas (INE, 2022). Parafraseando a Makaran (2014), la sociedad paraguaya sería bilingüe por estadística; sin embargo, como se verá más adelante, es necesario recentrar este debate en arenas políticas e ideológicas. Además, el bilingüismo –en calidad de

6 Cabe enfatizar que gran parte del malentendido y del malestar diglósico proviene del protagonismo exacerbado del bilingüismo por encima de todas las otras ideologías y configuraciones. Por un lado, que un grupo social o nacional se declare como bilingüe (sobre todo oficialmente) no implica que lo sean. Por el otro, el uso de glotónimos o lenguas nombradas en las estadísticas es otro limitante que simplifica en exceso la compleja situación sociolingüística: ¿a partir de qué momento se puede decir que esto es guaraní y aquello español? ¿Para quiénes lo es o no lo es? ¿Tenemos acaso los mismos criterios sobre lo que es (o no) un objeto lingüístico? ¿Qué es el *jopara* en esta ecuación? Agradezco a Élodie Blestel por haber traído a colación estos elementos.

ideología oficial pero también reivindicado como símbolo identitario por quienes lo hablan, como en el ejemplo inicial del ADN– tiende a opacar la heterogeneidad sociolingüística paraguaya. En el territorio se hablan de 17 a 19 lenguas indígenas, sin contar otras lenguas habladas (como el *plattdeutsch* o el portugués). En síntesis, según las estadísticas oficiales, es la lengua guaraní paraguaya –con el doble estatus de lengua nacional y oficial– la más hablada mayoritariamente, y cómo subrayábamos anteriormente, sobre todo por una población no indígena y en un amplio espectro socio-espacial que va desde zonas rurales a espacios urbanos populares. Pero como subraya Blestel, hablar en términos de bilingüismo implica que existen dos códigos separados y que existen dos lenguas bien distintas, lo cual en las prácticas cotidianas no es algo evidente de afirmar, por lo cual el bilingüismo, más que una realidad lingüística, es un postulado ideológico que implica la existencia de lenguas distintas (Blestel, 2021).

Sin embargo, la configuración sociolingüística paraguaya, sobre todo en términos de cantidad, despertó el interés de la comunidad académica internacional en los años 1950 y 1960, con grandes figuras como Charles Ferguson o Joshua Fishman, entre otros, que reforzaron esta idea de bilingüismo. Este último considera que “existe la diglosia y el bilingüismo” (cit. en Natali y Boyer, 2012). Hedy Penner, lingüista paraguaya estudiosa del *jopara*, deconstruye y recontextualiza con mucho respeto académico uno de los estudios antropológicos más importantes sobre el guaraní y el bilingüismo. Se trata de la investigación de la antropóloga Joan Rubin, quién se enfocó en el estudio de las actitudes lingüísticas de la población de una ciudad de la periferia urbana de la capital paraguaya, comparando dos grupos –uno urbano y otro rural– en sus prácticas y actitudes sobre el guaraní y castellano (Penner, 2014). En dicha investigación, Rubin concluye que “en el momento actual, el Paraguay posee probablemente el grado más alto de bilingüismo nacional en el mundo.” (Rubin, 1968; cit. en Penner, 2014). Penner (2014) sostiene que esta conclusión, muy famosa, sirvió como agua al molino de la militancia de las élites guaranofílicas que buscaban en ese momento elevar el estatus institucional del guaraní, para que fuera reconocido como lengua merecedora de gramáticas y de enseñanza; por el

otro, se empezó a considerar la posibilidad de existencia de una sociedad bilingüe. Dicho proceso ha dado sus frutos con el reconocimiento como lengua nacional en 1967, y luego materializándose en su forma final como lengua oficial en la Constitución de 1992. Dice el artículo 140 de la misma, que “[e]l Paraguay es un país pluricultural y bilingüe. Son idiomas oficiales el castellano y el guaraní” (Constitución Nacional, 1992). El guaraní asciende un peldaño más, de lengua nacional a oficial, quedando al mismo nivel que el castellano, lo cual no era el caso en 1967. Sin embargo, al escarbar un poco en la cotidianeidad lingüística de los locutores, rápidamente estas narrativas del bilingüismo se agrietan. Las dos lenguas existen en el imaginario colectivo, así como el bilingüismo que es un elemento resaltado como orgullo nacional. Pasada la etapa de mayor euforia institucional, el bilingüismo empieza a ser objeto de suspicacia entre cientistas sociales, por las actitudes ambivalentes que se presentan en los locutores, por ejemplo, los discursos de orgullo pero también de autodescalificación de la práctica propia por no ser bilingües coordinados.

Ideologías en disputa: cambios de paradigma del bilingüismo a la diglosia

Mientras el guaraní escala velozmente en su reconocimiento constitucional a finales del siglo XX, Bartomeu Melià (2020) –antropólogo, lingüista y jesuita– se muestra crítico sobre este abordaje institucional contemporáneo del bilingüismo, llamándolo “doctrina”. Para Gaya Makaran (2014), se trata más bien de un “mito” fundacional nacionalista que se aleja de un diagnóstico sociolingüístico realista. El bilingüismo coordinado, objeto de celebración simbólica, si existe, sería la excepción y no la regla:

Son una ínfima minoría los usuarios simultáneos de guaraní y castellano, y la inmensa mayoría de los “bilingües” fue en su infancia en realidad monolingüe de su lengua materna, que va a ser la predominante el resto de su vida. La segunda lengua es aprendida consecutivamente, sin embargo, raras veces alcanza el mismo nivel de expresión que la primera. Así que, no sólo no todos los paraguayos son bilingües, sino que

tampoco la mayoría lo es de manera simultánea o consecutiva y activa” (Makaran 2014: 201).

Ambos autores resaltan un alto grado de lo que llaman “colonización lingüística del guaraní”, pero en diferentes períodos: ahí donde Melià insiste sobre el proceso colonizador poniendo el foco en la empresa misionera, la “reducción de la lengua”, del cual el guaraní ha sido objeto; Makaran (2014) echa la luz sobre la continuidad del mismo proceso, por ejemplo con las políticas de castellanización disfrazadas detrás de las buenas voluntades guaranizadoras y guaranizantes.

Makaran (2014), en ese sentido, trae a colación la centralidad de la noción de mestizaje en las construcciones históricas nacionales, con la necesidad de poner en tela de juicio la narrativa del encuentro armonioso entre culturas y lenguas. Para evacuar la idea de bilingüismo, se empieza a debatir en el campo académico sobre el concepto de diglosia, subrayando el carácter desigual de las partes: “Desde los albores de la colonia, el español ha sido el idioma oficial del poder público y de la educación, por lo tanto los grupos que la hablan con solvencia se hallan en condiciones favorables en la estructura social” (Ortiz, 2012: 90). Más que bilingüismo coordinado, existe una diferenciación social, espacial y generacional entre las dos lenguas, teniendo en cuenta además que la adquisición y el desarrollo de las competencias lingüísticas están correlacionadas a variables de clase y de género, entre otras más. En ese sentido, Ortiz (2012) insiste en la necesidad de focalizarse más sobre las desigualdades en la estructura social y el efecto de las diferentes tensiones en el campo social, sobre todo en lo que atañe a las disparidades lingüísticas. Todo parece indicar que el fracaso de la reforma educativa, puesta en marcha en 1994 con dos modalidades –castellano y guaraní– al no cumplir su objetivo de crear ciudadanos bilingües coordinados, finalmente refuerza la brecha diglósica, y sostiene con más fuerza la idea de la existencia de dos lenguas predominantes que hay que diferenciar.

Más allá del debate de mito o doctrina, la problemática bilingüe se comprende mejor a la luz de la dimensión ideológica. Siguiendo a Del Valle

y Meirinho-Guede, las ideologías lingüísticas “responden a los intereses de grupos sociales concretos y tienen un efecto naturalizador —como si de verdades inapelables se tratara— de las imágenes que producen del lenguaje. Estamos ante un concepto teórico que pretende organizar el estudio de la relación entre lenguaje y poder” (2016: 622).

A partir de datos estadísticos, como se ha podido observar con la dicotomía guaraní/español y guaraní, se disputan así varias conceptualizaciones e ideologías lingüísticas: por un lado la “ideología diglósica”, que ha perdido terreno a partir de la declaración de co-oficialidad con la constitución de 1992 (Penner y Boyer, 2012), con narrativas miserabilistas sobre el guaraní *versus* el castellano como lengua del progreso y del desarrollo; por la otra, la “ideología del bilingüismo”, más populista, que ha permeado institucional y constitucionalmente. Ambas ideologías, la diglósica y la bilingüe, reposan en la idea de que existen dos lenguas diferentes que interactúan de diferente manera, coordinada o desigual. En todos los casos, el segundo caso es inseparable de una tercera ideología, que podríamos llamar “nacionalista”, donde se construye una narrativa desde los afectos, o como lo llama Rodríguez (2023), “la lengua del corazón”.

Aquí es donde entra en juego el *jopara*, objeto de debates crecientes, que si bien se podría poner en duda su existencia como ideología —o como ideología dominante—, Penner considera que existe un efecto ideológico del cual se beneficia el guaraní: “La vaguedad o indefinición de la naturaleza lingüística del *jopara* produce un efecto ideológico que va en provecho del guaraní. Cuanto más se discute lo que es o no es el *jopara*, más se apoya la idea de la existencia del guaraní” (2014: 24). En realidad estas ideologías se pueden superponer, excepto en la cuestión del *jopara* que sigue complejizándose como idea, y así manteniéndose como nodo del disenso, sobre todo en su definición, alcance y rol dentro de estos sistemas e ideologías lingüísticas, como lo veremos más adelante.

En síntesis, allí donde la noción de bilingüismo reina en el plano institucional, pero también ya se incorpora en los discursos y representa-

ciones populares (Blestel, 2021), la misma se encuentra en tela de juicio en el debate académico, sobre todo entre lingüistas y sociolingüistas, pero también fuera de la universidad. Volviendo al análisis del campo lexical de la carta de Villagra-Batoux, el uso del guaraní representa el “ADN” paraguayo, en calidad de meollo identitario nacional. ¿Cómo interviene el *jopara* en este sistema de ideologías y representaciones intrincadas y ambivalentes?

El jopara (1), la mezcla abigarrada o el “color invisible” de la lengua

Existen muchas definiciones lingüísticas o extralingüísticas del *jopara*, meta-término que subsume distintos fenómenos y percepciones de mezcla entre guaraní y castellano. Penner sostiene que “para los científicos empieza a ser un término técnico, neutro. Inicia entonces lo que perdura hasta hoy: el intento de definirlo desde el punto de vista sociolingüístico e incluso lingüístico” (2014: 23).

Comencemos con un breve análisis morfosintáctico: el morfema reflexivo *jo* (la acción de un mismo sujeto que se ve reflejada en la misma) se aglutina a la raíz *para*. Si observamos una de las primeras definiciones del lexema *para* en el Tesoro de Antonio Ruiz de Montoya (1639), la idea de diversidad es central en el campo semántico del mismo:

para: variedad; *ao para* **vestido de colores**; *mbaè jopara areko* **tengo cosas varias**; *ava para* **hombre hovero, pintado**; *ava ojoparámo hekóni* **están mezclados los hombres**; *ñeñ jopara varios* **razonamientos; varias razones**; *naxe ñeñ jopara para guitekóvo ruguái* **no tengo diversos pareceres, o muchas palabras**; *teko jopara varias setas* [sectas], **y modos de vivir**; *ombojopara ahẽ oñeẽnga xéve xe iñanduveỹmo* **varias cosas dijo sin que yo lo entendiese**; *morandu jopara* **varias nuevas**; *ambojopara ava kuña rehe* **mezclar hombres y mujeres**; *oñembojopara ojohe* **mezclarse unos con otros**; (a) *ombojopara/*; *ambojopara iguávo* **comer de varios manjares** (Ruiz de Montoya, 1639: 262).

Si bien hoy en día es la dimensión lingüística la que sobresale en el plano semántico del *jopara*, los primeros registros lexicográficos remiten a una variedad de mezclas. Según lo registrado por la antropóloga Capucine Boidin en una compañía rural paraguaya, el *jopara* también designa una técnica de siembra de dos variedades diferentes juntas (maíz con poroto), un plato típico que junta a estas dos últimas variedades que se come cada primero de octubre para alejar la hambruna, así como familias con hijos de diferente padre (familia *jopara*), o los colores diferentes en una serpiente (serpiente *jopara*). De esta manera, el *jopara* designa una mezcla particular de colores, pero un tipo de combinación particular que se podría traducir como *abigarrado*, a la manera de un conjunto de lápices donde se distinguen los diferentes colores. Al contrario, la idea de *jehèà*, refiere a una mezcla de tipo puré o plastilina de color indistinto (Boidin, 2011).

Sociolingüísticamente, ¿qué es el *jopara*? Haciendo un repaso por la literatura científica, como lo ha subrayado Penner (2014), hay más preguntas que respuestas de lo que *se* habla: ¿Es guaraní? ¿No es guaraní? ¿Es una variante del guaraní paraguayo, a veces llamado guaraní *jopara*? ¿O es *jopara* una categoría aparte? Melià (2013) la ha descrito como una “tercera lengua” aparte, y Kallfell (2011) ha elaborado en ese sentido una gramática del *jopara*. En cuanto al campo de la sociolingüística, las etiquetas han ido rotando: *code-switching*, *code-mixing*, *mixed code*, *continuum*, “modalidad interlectal” (Boyer y Natali 2012: 26). Si se trata de un mismo código, si existe continuidad entre lenguas, o si es un interlecto, ¿podría acaso definirse como una interlengua, o un conjunto lingüístico con su propia autonomía? Un cambio de código implica la existencia de dos códigos distintos; sin embargo, ¿dónde empieza el guaraní y/o termina el castellano? Según se sigue una u otra definición, la misma tiene consecuencias importantes, porque afecta a la idea misma de bilingüismo o incluso, de lo que entendemos o definimos como lengua.

En lo que respecta a actitudes lingüísticas, podemos observar de nuevo la ambivalencia descrita por Boyer y Natali (2012): una cara positiva, y por la otra, negativa, que lo asocia a una mezcla impura, o un

uso lingüístico indebido. Sin embargo, el *jopara* también puede revestir el sentido de estandarte de lo genuino, lo auténticamente hablado en la calle, en los mercados, colectivos, en el espacio social de lo popular. Esta “representación ambivalente” descrita por Boyer y Penner (2012: 7) se encuentra en una investigación de actitudes lingüísticas del Ministerio de educación y cultura de 2001: 32,2 % de las personas entrevistadas piensa que el *jopara* es “la lengua que verdaderamente se habla”, 43,2 % “una forma que viola las reglas del guaraní y del castellano”, 23,7% que es “una tercera lengua al lado del castellano y del guaraní”, pero que a final de cuentas, hay una mayoría representada por el 55,9 % que “percibe el *jopara* como legítimo”. En dicho estudio, cuando se les pide definir el *jopara* dicen:

Para 35,6 % el *jopara* es “cuando habla a veces castellano, a veces guaraní, cuando se entremezcla”

- 38,9 % lo define como “cuando hablando guaraní se usan palabras del castellano si bien existe el equivalente en guaraní”
- 23,9 % declara que el *jopara* “es una forma espontánea que se adapta a las necesidades inmediatas de las personas” (MEC, 2001: 102, traducido a partir de Boyer y Natali, 2012: 27).

Así como el guaraní se constituye en símbolo nacional, por un lado, y por el otro como objeto con valor creciente en el mercado lingüístico (Bourdieu, 1984) –sobre todo en las esferas públicas–, podríamos afirmar que el *jopara* sigue cristalizando, aún más que el guaraní, las “actitudes y representaciones ambivalentes” o contradictorias: por un lado, como mezcla que se encuentra del lado impuro o incorrecto del habla; por el otro, como lo que verdaderamente es hablado por el pueblo, en contraposición con el guaraní académico, o escrito, o culto, como lo analizan también Boyer y Penner:

Los especialistas (docentes y/o investigadores) favorables al guaraní normalizado, enseñado, tienen dificultades para defender la legitimidad del guaraní escolar, contra la actitud de la mayoría de los usuarios, que

consideran que el guaraní hablado (el “jopara”) como la verdadera lengua del pueblo paraguayo (2012: 9).

La contracara negativa del *jopara* no es nueva. Existe documentación sobre el estigma académico que arrastra hasta hoy día. El Padre Cardiel en 1758 describe ya una “jerigonza” y un “agregado de solecismos y de barbarismos de la lengua guaraní y castellana” (Cardiel 1900: 392-393). Antonio Guasch (1879-1965), reconocido lexicógrafo con varios diccionarios guaraní-castellano de referencia en su haber, no sólo busca vilipendiarlo, sino también combatirlo abiertamente: “Ojalá nos fuera posible desterrar por completo el yopará, romanceado o mezcolanza del español” (Guasch, 1948: 7). En las reediciones ulteriores del diccionario, lo califica de “feo *jopara*” (Guasch, 1948: 7; Guasch, 1956: 10).

En la investigación etnográfica de Boidin en la compañía rural de Taturuguái, los hablantes confiesan que “sólo hablamos guaraní *jopara*” y que “no hablamos un guaraní puro” (2011, caps. II y III). Mientras que en la definición de Montoya, el vocablo *para* remite a la riqueza o heterogeneidad, Boidin (2011) considera que este mismo fue objeto de una resemantización negativa con los procesos coloniales, asociándose paulatinamente el *jopara* a la falta, o a la pobreza. Es la lengua pura, en algunos casos depurada, llamada *guaraniete* o “verdadero guaraní”, la que se encuentra asociada a un otro referencial en las representaciones de las personas entrevistadas: el *guaraniete* puede ser por ejemplo el guaraní indígena, el guaraní hablado por los ancianos, o también –y sobre todo en las periferias urbanas y en la ciudad– el que se habla en zonas rurales lejanas (Boidin, 2011, II, III). La pureza de la lengua, valorada como tal simbólicamente, se asocia indefectiblemente a la alteridad (hay un otro que siempre habla guaraní mejor que yo, o más “puro”, o “menos mezclado”: el guaraní indígena, el que se habla en zonas rurales, o el de las personas mayores). Este debate sobre la pureza existe también en el mundo indígena, donde adquieren más valor las representaciones de los elementos menos mezclados posibles (en lo que refiera a la lengua, las costumbres, las comunidades) en detrimento de lo que sí ya

ha sido mezclado o se encuentra en proceso de, sobre todo con lo no-indígena o blanco (comunicación personal con el antropólogo Joaquín Ruiz Zubizarreta).

No es para nada sorprendente que, con las ideologías del bilingüismo o del guaraní mayoritario, la inseguridad lingüística sobre el guaraní o el *jopara* se expresen a la par con actitudes de fidelidad al guaraní. En varias entrevistas de nuestro estudio de campo, su sola mención viene susurrada, como una confesión culpable sobre los labios: la de no hablar guaraní, sino “solamente” *jopara*. Dichas actitudes se ven reforzadas por la alta carga sentimental asociado al uso del guaraní, que conviene historicizar como una narrativa central de la ideología nacionalista (Rodríguez, 2023).

Por último, queremos subrayar el aspecto fantasmagórico del *jopara*, y lo que implica materializarlo, como un espectro ambivalente que recorre la lengua, tal como lo sugiere Penner (2014). Ambivalente, porque diferentes actitudes o discursos contradictorios pueden convivir en un mismo grupo, en un mismo individuo, sin que éstos últimos reparen en ello o que mantengan discursos ambivalentes según el contexto. Escuchando algunas reacciones en entrevistas, todo parece indicar que las personas entrevistadas reflexionan por primera vez sobre sus propias prácticas lingüísticas, o no tienen costumbre de hacerlo, cuando sí tienen una opinión sobre la situación sociolingüística a mayor escala (a nivel de su barrio, de su pueblo, o nacional). Siguiendo a Terry Eagleton, es como si de las ideologías hegemónicas se desprendiera un “color invisible” sobre la idea de mezcla, a pesar de que el *jopara* designe colores vívidos, abigarrados, distintos unos de otros:

La visión racionalista de las ideologías como sistemas de creencias conscientes y bien articulados es claramente insuficiente. Ignora las dimensiones afectivas, inconscientes, míticas o simbólicas de la ideología; la manera en que constituye las relaciones vividas y aparentemente espontáneas del sujeto con una estructura de poder y el modo en que

llega a producir el color invisible de la vida cotidiana (Eagleton, 1991, cit. en Del Valle y Meirinho-Guede, 2016: 628).

La idea de color (in)visible, con los paréntesis, remite a la idea siguiente: no siempre los locutores distinguen colores diferentes en sus prácticas lingüísticas, pero sí es nuestra tarea la de prestar una escucha atenta a lo que se considera o no guaraní, *jopara* o castellano desde el punto de vista del/la locutor/a. No hay que perder de vista que el *jopara* en su polo negativo remite a lo (mal) mezclado, lo impuro, lo popular, lo masivo, siempre bajo el efecto de una ideología lingüística donde el bilingüismo/monolingüismo/el guaraní “culto” se sitúa en la cúspide de la pirámide de valores. Si bien estos últimos se constituyen en elementos centrales de las ideologías nacionalistas e identitarias, en contraparte, ¿puede leerse al *jopara* como vertiente de ideologías populistas? ¿Cómo evitar los sesgos, ya sea en exceso positivos o negativos, ligados al *jopara*? Boidin considera que una salida es posible a la aporía del populismo académico dando un lugar central a los discursos y representaciones de los actores mismos: “Por el momento, la única respuesta que tengo es la de escuchar como los campesinos mismos hablan del mestizaje. Mi única salida es darles la palabra, aun sabiendo que el simple hecho de querer darles la palabra ya es una acción política” (Boidin, 2000: 7). Para ello, partiremos de la misma manera de las representaciones propias del guaraní y del *jopara* esquematizándolo como un *continuum* pero del otro lado del espejo, desde un punto de vista interno.

El jopara (2): continuos internos y subjetivos

La idea de *continuum* nos permite pensar en dos elementos: primero, que las fronteras son movedizas, porosas, y cambiantes de un/as locutor/a a otro/a. Pensamos por ejemplo en la historia de vida de una persona guaraníhablante que entra en proceso de distinción de diferentes lenguas nombradas, como guaraní o castellano, una vez que entra a la universidad (comunicación personal con Capucine Boidin). Segundo, nos permite poner en duda la existencia de códigos diferenciados y de

pensar en un instrumento que contemple diferentes capacidades y recursos lingüísticos, así como –principalmente– el acto mismo de mezclar. Trazando una línea continua, como dice Boidin citando un estudio del Ministerio de Educación y Cultura (2001), se lo puede pensar como un “discontinuum entre dos polos (español/guaraní) y una amplia franja, el *jopara*, situada en el centro” (Boidin, 2011: 98, la traducción es nuestra). Nos permite estudiar la capacidad de agencia de los locutores y de diferenciar fronteras, su propia manera de “colorear” y darle contenido a una lengua con nombre (*named language*). Para un mismo objeto, las etiquetas y representaciones divergen de un individuo al otro, o también pueden cohabitar de manera no contradictoria entre representaciones y prácticas de una misma persona, como se verá más adelante. En un estudio de Guttandin *et al.* en el 2001 (cit. en Penner, 2014) en el cual al presentarse cinco oraciones diferentes (en una escala puede considerarse guaraní al castellano) existe igual un pequeño porcentaje que considera que frases como “¿No hiciste *piko*⁷ todavía lo que te pedí?” o “Algunas veces nomás lo que entiendo lo que ellos dicen, porque ellos hablan en guaraní para que yo no entienda” pueden describirse como guaraní, por 0,8% y 0,5% de los encuestados respectivamente. La presencia de un elemento sintáctico como el morfema interrogativo *piko*, percibido como perteneciente al glotónimo guaraní, ya es suficiente para “colorear” la frase entera. L@s locutor@s sitúan bajo diferentes etiquetas lo que consideran ser de una lengua u otra. Por ello, el concepto de translanguageing nos parece el más adecuado para describir las dinámicas internas en los idiolectos.

El translanguageing, las actitudes positivas y negativas sobre el guaraní y el jopara

Siguiendo la propuesta de Otheguy, García y Reid (2015), en una perspectiva “externa”, los cambios de guaraní a castellano en el último ejemplo presentado (el uso de *piko*) podrían considerarse como cambio

7 *Piko*: morfema interrogativo

de código o *code-switching*. Pero esto puede no ser el caso desde el punto de vista del hablante. Estos autores proponen el concepto de *translanguaging*, por un lado, y de *named languages* –o lenguas con nombre– para subrayar la diferencia entre punto de vista interno/externo, pero también para separar las representaciones de las prácticas sociolingüísticas. Como lo menciona García respecto a su visión del *translanguaging* con el grupo con el cual trabajó para forjar dicho concepto:

On the street and in parks, Latinx communicative practices certainly go beyond the ways that language and bilingualism are described as autonomous double entities with boundaries beyond which people “switch”. In the minds, hearts, and mouths of these bilingual Latinx, their language practices do not have borders, except when they are faced with monolingual institutions such as schools (García, 2023: 14).

Allí donde vemos una ruptura y cambio de código los locutores pueden considerarlo como un continuo, o simplemente usar un repertorio extenso de manera libre y sin necesidad de colorear elementos distintos, o colorearlos de manera diferente respecto a los espacios sociolingüísticos de poder, como las escuelas. Desde una perspectiva interna, se podría considerar al continuo como el espacio donde se sitúan los locutores según criterios elaborados por ell@s mism@s, y su herramienta, el acto de hacer *translanguaging*, lo que les permite subjetivar fronteras lingüísticas. Damos otro ejemplo de “coloración”⁸ divergente de dos canciones que hemos agregado a nuestro corpus de etnografía digital: las traducciones al guaraní de la canción *Quevedo: Bzrp Music Sessions, Vol. 52* (2022) de los artistas Quevedo y Bizarrap⁹. Estas dos versiones son un ejemplo interesante para ejemplificar la diferencia de uso lingüístico pero a las cuales se le atribuye el mismo glotónimo *guaraní*.

8 De momento, “externa”, porque es nuestro punto de vista. Estamos en tratativas de entrevistas con estos dos autores.

9 https://www.youtube.com/watch?v=A_g3lMcWVy0

Versión original	Traducción 1 (Wilson González/ Musikarios ¹⁰)	Traducción 2 (Ariel Gómez/ CovereandoPY ¹¹)
Y nos fuimos en una, empezamos a la una	Ha rohomi de una, roike a la una	Ha roho peteime, roñepyrũ pe aravópe
Y con la nota, rápido nos dieron las tres	Ha tuichaite tatáre ajetopáma las tres	Ohasa aravo ¹² kuera mbohapy oguahẽ
Perreamos toda la noche y nos dormimos a las diez	Romopẽ upe pyhare ha rokemíngo la diez	Rojeroky pe pyhare opa peve ha uperire roke

Desde nuestra perspectiva externa, si pensamos en un continuo castellano-guaraní, la primera versión de Wilson González (Musikarios) podría situarse más cercano al castellano o *jopara*, cuando la de Ariel Gómez, (CovereandoPY), se puede considerar como más cerca del polo “guaraní”, usando por ejemplo las cifras en guaraní (*mbohapy*), mientras que en la traducción de González se prefiere “las tres. Sin embargo, las dos versiones son presentadas por los autores como traducciones al guaraní. Podemos suponer que cada versión se rige por ideologías diferentes: la primera, por la ideología del bilingüismo o del *guaraniete*, evitando usar términos asociados del/o en castellano o los neologismos propuestos por la Academia de la lengua guaraní; el segundo, a una ideología y de una manera que podríamos describir (externamente) como más *jopara*, con un registro estilístico más bajo¹³. No es sorprendente que los dos sean presentados bajo el mismo glotónimo pero con ideologías y registros estilísticos

10 <https://www.youtube.com/watch?v=-9rjzxVw80M>

11 <https://www.youtube.com/watch?v=XHAm6KsPc>

12 Si bien son los neologismos como *aravo* (hora) o las cifras a partir de cinco los que se enseñan como guaraní académico o escolar, usualmente en los registros más coloquiales o cotidianos se prefiere el uso de los números en castellano, como en el ejemplo de González (Musikarios).

13 La expresión “*tuichaite tatáre*” en la versión de González (Musikarios), que podría traducirse como “demasiado borracho”, sólo se utiliza en un registro familiar o vulgar. Gómez (Covereando) evacua esta parte presente en la versión original (con la idea de *nota*) en su traducción y sólo evoca el paso del tiempo: *ohasa aravo kuéra*, pasan las horas.

distintos, quizás con un objetivo de coherencia y con fines publicitarios: el glotónimo *guaraní* sigue siendo más conocido que el de *jopara*.

Dichos registros se encuentran atravesados por contradicciones propias a la realidad sociolingüística paraguaya que tiene como efecto la difícil autoevaluación de las prácticas lingüísticas propias de los individuos, acompañado generalmente de una actitud de lealtad, pero también la vergüenza o el orgullo de hablar o no hablar guaraní o español. En el primer caso, correspondería por ejemplo a un@ locutor@ que se percibe como hispanohablante con pocas competencias en guaraní, como nos lo han confesado muchos adolescentes durante el estudio de campo; en el segundo caso (que no hemos encontrado en nuestro campo, pero del cual existe abundante documentación) es el de la vergüenza de hablar guaraní, o por el contrario, de no hablarlo, y un tercer caso muy común, el de declarar entenderlo pero no hablarlo. Esta actitud y sentimiento de vergüenza ha sido ampliamente descrito en el caso correntino, donde existe un “discurso de la prohibición” del guaraní, pero donde cabe señalar que el contexto local y nacional se diferencia bastante del caso paraguayo (Gandulfo, 2007). Esta actitud se encuentra menos en el caso paraguayo, donde predomina la “lealtad” y de defensa del guaraní, a pesar de ciertos momentos de polémicas puntuales que surgen a partir de declaraciones negativas sobre el guaraní (Makaran, 2014), o en el caso de la carta de Villagra-Batoux, de la ausencia del mismo en discursos oficiales. Así, el *jopara* es a la vez desacreditado, sobre todo en arenas institucionales y académicas, pero es posible escuchar discursos valorizantes y en defensa del mismo, incluso dentro del campo del guaraní culto y escrito, como es el caso de la poesía *jopara* de Susy Delgado. El *jopara* podría un *translanguaging* de la performance, valorizando el uso correcto de recursos estilísticos, casi como un arte literario. Para empujar este razonamiento un poco más, podemos salir de los marcos estrictamente lingüísticos y pensar las lenguas como constructos sociales y proyecciones de locutores. Por ende los análisis externos deberían siempre ir acompañados de los internos, como un mapa al cual referirse donde nos indicaron los dife-

rentes elementos, con colores y líneas para las fronteras, en caso de que consideren la existencia de diferencias entre lenguas.

Por ello, proponemos el esquema de “continuo subjetivo o interno”, de fronteras porosas y elementos subjetivados, donde el *jopara* es el escenario de modalidades de *translanguaging*¹⁴, teniendo en cuenta la alta movilidad de dichos límites, según los idiolectos, sus distintos parámetros y valorizaciones ambivalentes, pero siempre internas. Entre tantas ideologías y representaciones diferentes, pero imbricadas, nos adentraremos en la ciudad de Areguá, ciudad a la frontera entre el mundo urbano y el rural, crisol casi arquetípico del *jopara*.

Areguá, una ciudad de la *Jo-paraquaria*

Proponemos en esta segunda parte un pequeño *focus* aregueño a partir de reflexiones que encuentran su origen en una jornada de estudios. El 11 de noviembre de 2022 tuvo lugar el coloquio “Jo-paraquaria, más allá de las fronteras” en el Campus Condorcet, organizado por miembros del LAS (Laboratorio de Antropología Social, EHESS) y del CREDA (Centro de Investigación y Documentación de las Américas-París 3). En la misma, se intentó pensar en conexiones de diferente orden, más allá de las fronteras geográficas o disciplinares. Por ello, se adoptó el neologismo de *Jo-Paraquaria* como una fusión entre *jopara* y la antigua provincia de la *Paraquaria*. Siguiendo esta misma dinámica de pensar las fronteras y más allá de ellas, nos proponemos pensar el *jopara* a partir del concepto de *translanguaging* o de repertorio para pensar las fronteras lingüísticas en relación con la capacidad de *agency* de los locutores. A partir de ello, según los recursos y el capital lingüístico disponible, las personas hablantes

14 Según la definición propuesta por Otheguy, García y Reid: “Translanguaging is the deployment of a speaker’s full linguistic repertoire without regard for watchful adherence to the socially and politically defined boundaries of named (and usually national and state) languages” (2015: 283). Cabe subrayar que según esta idea, siguen existiendo dos códigos distintos, pero esta vez definidos desde un punto de vista interno, el del/la locutor@.

tienen la capacidad de desplazarse en el continuo subjetivo individual del *jopara* según dos elementos: el repertorio disponible, y por el otro, el contexto de enunciación.

Es en la ciudad de Areguá que se llevó a cabo nuestro estudio de campo junto a una veintena de personas usuarias de una biblioteca comunitaria durante nueve meses, de agosto a noviembre de 2021, y de julio a noviembre de 2022. Situada a veintidós kilómetros de Asunción, Areguá es a su vez la capital del departamento Central, contando con alrededor de 83 028 habitantes en 2023 según la proyección de la dirección general de estadística, encuestas y censos (DGEEC). La ciudad, compuesta por un pequeño núcleo urbano rodeado de compañías o barrios en proceso de urbanización acelerada, cubre una superficie total de 114 kilómetros cuadrados¹⁵. Al no disponer de datos sobre la lengua más hablada en el hogar por ciudad –sino por región– presentamos a continuación los del Departamento Central, en cifras absolutas y en porcentajes.

Guaraní	29.029	8,78
Castellano	66.825	20,22
Castellano y guaraní	231.894	70,17

Fuente: Censo 2012, Departamento Central-lengua más hablada en el hogar.
Elaboración propia

Resulta sorprendente la cifra relativamente baja de guaraníhablantes declarad@s, sobre todo al lado de quienes dicen hablar español y guaraní a la vez. Este elemento nos da la pauta que el departamento Central, así como su capital, condensa el movimiento de enredo o de “entrevero”, como sugerían definir al *jopara* algunos entrevistados en la investigación de Boidin (2011) se habla “entreverado”.

15 Cabe señalar que el departamento Central, encierra a la capital, que a su vez se constituye en una unidad administrativa autónoma, que es la ciudad de Asunción, y no pertenece entonces al departamento Central.

Figura*Departamento Central y su capital, Areguá*

Fuente: Atlas demográfico del Paraguay de la dirección nacional de censos 2012, DGEEC: 87

Según datos del censo del 2002, Central es el departamento más poblado del país, y el destino migratorio privilegiado en un doble sentido contrario: por un lado, a causa del movimiento expansionista de la capital y de su periferia conocida como Gran Asunción, ahí donde los espacios rurales o semi-rurales van perdiendo terreno; por el otro, es el principal departamento receptor de la migración rural interna (Alfonzo, 2005). Central sería así departamento arquetípico de la mezcla, de lo *jopara* entre lo urbano y lo rural, donde se expande de manera contradictoria (avanzando hacia un lado y hacia el otro) el doble movimiento migratorio. Areguá, en calidad de capital de la misma, sería así la ciudad-tipo para

representar a este espacio imaginario de la mezcla abigarrada o entreverada de la *Jo-Paraquaria*. Partiendo de esta analogía, ¿cómo se da entonces la mezcla de lenguas, donde lo rural o popular representa a lo mayoritariamente guaraní, y lo urbano donde el español es la lengua más hablada? Respecto a la situación sociolingüística, mientras más se reduce la escala, más se percibe la variación lingüística: entre un barrio y otro, una casa y otra, una generación a otra, un individuo a otro. Los habitantes de esta *Jo-Paraquaria* colorean diferentemente lo visible y lo invisible según sus trayectorias migratorias y según la posibilidad de transmisión lingüística familiar. En contrapartida, se refuerzan las actitudes ambivalentes, cambiantes, o incluso diferentes de lo que se expresa en el discurso. A partir de esto, se presentarán cuatro grupos de hipótesis luego de una pequeña sistematización efectuada luego del segundo estudio de campo (2022).

HIPÓTESIS 1. PARTICIPANTES DE NUESTRO UNIVERSO DE ESTUDIO SE PERCIBEN PREDOMINANTEMENTE COMO HISPANOHABLANTES

Nuestro estudio de campo tiene por objeto las prácticas y representaciones de grupos de jóvenes lectores de la biblioteca comunitaria El Cántaro, situada no muy lejos del centro urbano de Areguá. Al disponer la biblioteca de libros en guaraní, nuestro objetivo inicial era recabar datos sobre prácticas y representaciones lingüísticas. Sin embargo, no se podía observar de manera muy fina las prácticas lingüísticas de las personas entrevistadas —a pesar de las observaciones hechas—. Las hipótesis desarrolladas aquí se basan en las declaraciones hechas en entrevistas, prestando particular atención al uso o no del guaraní. Sin sorpresas, muchos de las personas entrevistadas definen sus usos lingüísticos bajo el mismo glotónimo (*jopara*), cuando en la entrevista misma, desde un punto de visto externo, su uso era muy variable de un@ locutor@ a otr@. En este caso, parafraseando una expresión francesa, el *jopara* es el árbol que esconde al bosque, porque bajo una misma etiqueta se describen una serie de prácticas, representaciones y actitudes dispares. Suponemos que los hablantes se sitúan distinto —más cerca o más lejos del polo guaraní o castellano que ell@s mism@s establecieron— a pesar de ellos mismos

categorizar su habla como *jopara*, ya sea por inseguridad lingüística, de un sentimiento de vergüenza (no sé hablar bien ni lo uno, ni lo otro, ni los dos a la vez) o por reivindicación del glotónimo. Los idiolectos son descritos bajo el mismo glotónimo, pero desde nuestro punto de vista exterior, se los podía colorear diferentemente los unos de los otros.

No es sorprendente entonces que, en una ciudad como Areguá, en el lindero entre el mundo urbano y rural, donde se encuentran niveles muy dispares de habla y de mezcla, que sólo seis de veinte entrevistados declaren saber hablar guaraní, y que correspondan casi todos a los hogares con menos recursos y conociendo una historia de migración de otras regiones hacia el departamento Central (a veces de dos o tres generaciones). Sin embargo, no existe correlación entre transmisión genealógica y origen migratorio, es decir, que se hable guaraní en la casa no asegura la existencia del traspaso del legado lingüístico a los hijos. Fuera de este grupo de guaraníhablantes declarados, en la mayoría de los casos (excepto de una persona que declara no saber guaraní), la mayoría invoca al *jopara*, a veces en un soplo de vergüenza o de culpa, y siempre acompañado de alguna explicación: los padres o abuelos lo hablan, pero sin haber asegurado la transmisión, para hablar a espaldas de ellos. ¿Cuáles son las condiciones para que ese traspaso exista? En la casa H. donde convivimos con tres generaciones bajo el mismo techo, nos percatamos que sólo hubo transferencia del guaraní de la abuela (generación 3) hacia la hija mayor (generación 2). Las dos pueden intercambiar en guaraní, no así con las dos hermanas menores en la segunda generación. En la tercera generación, los hijos de las mujeres de la segunda generación, ninguno de los niños (dos varones de 4 y 8 años, una niña de 9) sabe hablarlo tampoco, a pesar de formar parte de la generación del guaraní obligatorio escolar.

Sin elevarlo a un estatus de generalidades, formulamos la siguiente hipótesis: en la ciudad de Areguá, como las del departamento Central que conocen esta doble migración rural > urbano/urbano > rural, las personas en nuestro universo entrevistado no se perciben como guaraníhablantes, pero como hablantes de diferentes tipos de mezclas o de *jopara*. Quienes

declaran hablar guaraní, lo “colorean” con pequeñas observaciones sobre lo que atribuyen a un polo “puro” del guaraní: “así se dice en guaraní” es una de las oraciones que más escuchamos, sobre todo al hablar con personas mayores que se perciben como guaraníhablantes y/o profesores de guaraní en la misma familia H. Cuando se refiere a lo escrito, aparecen otros tipos de problemas, como lo veremos en la siguiente hipótesis.

HIPÓTESIS 2. EL QUIEBRE ENTRE ORAL Y ESCRITO: LA DIFÍCIL COMPRESIÓN DEL GUARANÍ LIBRESCO

A quienes declaraban saber hablar en guaraní en nuestro universo de lectores de la biblioteca comunitaria, se les hizo leer un pequeño extracto de libros traducidos al guaraní: *El Principito* y también algunas tiras de *Mafalda*. *El Principito* estaba disponible en dos ediciones (Editorial Servilibro, 2018 y 2020). Encontramos que existe una clara preferencia declarada por esta segunda edición. En una entrevista con la traductora, la misma nos dijo que había preferido hacer una versión que no sea asociada al guaraní académico, con más términos comprensibles por un castellanohablante: por ejemplo, preferir “sombrero” en vez de “akã ao”¹⁶. Las personas entrevistadas remarcaban también las dificultades para entender las oraciones en los dos libros, pero que preferían la segunda versión, que incluía menos neologismos y que consideraban como más entendible. El guaraní, una vez escrito adquiere simbólicamente el estatus de lengua escrita, como lo es el guaraní académico o el guaraní escolar de los manuales. Este guaraní considerado como *culto* o de lo escrito suele ser percibido como de difícil acceso para guaraníhablantes. En una entrevista personal, la traductora nos declaró hacer varias pruebas con lectores *beta*, con resultados concluyentes desde su punto de vista, porque los mismos entendían los chistes de las tiras y se reían. Las respuestas de Areguá declararon sin embargo tener dificultades para entender algunos términos. Ante dicho obstáculo, la traductora del libro también había declarado que algunos términos podrían ser de difícil acceso para las nuevas generaciones, pero que pue-

16 Entrevista con María Gloria Pereira, 21 de noviembre de 2018.

den preguntar por significados a guaranihablantes a su alrededor¹⁷. Nos preguntamos si esta lógica puede funcionar en una ciudad como Areguá con realidades sociolingüísticas tan dispares.

HIPÓTESIS 3: UNA ACTITUD DE LEALTAD AL GUARANÍ ACADÉMICO/GUARANÍ ESCRITO

Tanto en la casa donde vivíamos –una familia de ceramistas, de la cual la abuela, Agustina R., se había propuesto como meta enseñarnos el guaraní– como en el discurso de quienes participaron en las entrevistas sobresale una actitud de gran respeto hacia el guaraní académico. Esto nos permitió formular la siguiente hipótesis: el guaraní escolar o académico está comenzando a permear, sobre todo en aquellos sectores de la población más afines al mundo libresco o de lo escrito, o con más capital cultural, pero también en sectores populares. En la práctica, esta lealtad al guaraní académico se materializa en mensajes de WhatsApp, o cuando empezamos a frecuentar la casa donde viviríamos posteriormente, cuando Agustina nos enseñaba guaraní. En dichos momentos, ya sea al hablar o por escrito, Agustina ponía especial cuidado en hablar en un guaraní tal como se enseña en la escuela: por ejemplo, utilizando el neologismo *aravo* en vez de *hora*, usar todas las cifras en guaraní, *ta'angambyrýre* para televisión, etcétera. Con el paso del tiempo, la voluntad de enseñarnos un guaraní “correcto” –el mismo que enseñaba ella a sus estudiantes de primaria antes de jubilarse– se iba difuminando, deslizándose hacia un polo más *jopara*/castellano del continuo, según nuestra percepción “externa”. El guaraní hablado a lo largo de nuestra estadía en la casa, si bien se *joparizaba* (siempre según nuestro punto de vista externo a la práctica de Agustina, y al comenzar a decir de vuelta *hora/hóra* en vez de *aravo*, por ejemplo), de igual manera seguía siendo una “práctica de guaraní para que Ana aprenda”, tal y como lo presentaba Agustina a la vecindad,, a la familia, a amigos de paso por la casa, en la cual nos situábamos en posición de aprendiz.

17 Entrevista con María Gloria Pereira, 21 de noviembre de 2018.

Esta lealtad, si bien es observada en la práctica, también puede ser explicitada, como en el caso de Alejandro (15), que declara su gusto por leer sus libros escolares de guaraní, pero con resultados disonantes en cuanto a posibilidades de comunicación:

Alejandro: Una vez le pregunté qué hizo [a mi vecino]. *Mba'è ndéve rejapokuri* [qué te hiciste a vos], o sea, yo estaba hablando, para ver si entendía. Yo leí lo que había en un libro, qué hizo con la bandera que tenía, y le dije en guaraní. Y estaba calculando [él], y me dijo: “¿qué, *panambi*?”. *Panambi ko* es bandera. ADM: ¿Y vos le dijiste eso porque encontraste en un libro que *panambi* era bandera? Andrés: Sí. Y no me entendió. *Nadaité* [nada de nada] no me entendió” (Entrevista, 6 de octubre de 2022).

Alejandro es el único que declara abiertamente su gusto por el guaraní escrito y académico. Sin embargo, a la hora de ponerlo en práctica, la situación de intercomprensión no está asegurada: *panambi* es una voz que se traduce como *mariposa*, y no encontramos registro de un posible significado como *bandera* en ningún diccionario ni manual de uso en las escuelas de Areguá. Sin embargo, en lo descrito por él, *panambi* significa bandera.

HIPÓTESIS 4: REPERTORIO LINGÜÍSTICO Y REPRESENTACIONES DEL JOPARA A LA CARTE

El concepto de “repertorio lingüístico” (*verbal repertoire* en inglés) nos puede ser útil para un abordaje distinto del *jopara*, porque “hace hincapié en que cada hablante tiene un *repertorio idiolectal*, que viene *construyendo* a lo largo de su vida y del que va *extrayendo elementos útiles o relevantes* según las distintas situaciones comunicativas a las que se enfrenta” (Blestel, 2022: 2). En las entrevistas sobresale esa capacidad de variación de registros según la situación comunicativa o el interlocutor. Al preguntarle qué lengua se habla en su casa (y si se habla en guaraní después de que haya usado dicho glotónimo), Alejandro (15) declara:

Hablo. Pero no hablo tanto. La mayoría de la gente hacia mi barrio habla más en castellano que en guaraní. Hay veces en la que hablan todo

jopara, hablan guaraní y castellano al mismo tiempo (Entrevista, 6 de octubre de 2022).

A la pregunta sobre lo que es el *guaraniete* o guaraní verdadero, Margarita (17), que se percibe como guaraníhablante, lo define desde la negación, primero, para luego utilizar la imagen de la combinación, y para terminar, diferenciar sus usos según un criterio etario:

El *guaraniete* es cuando no se habla con español combinado, y el *jopara* serían palabras combinadas que usamos cotidianamente [...]. *Jopara* podés usar con cualquier persona, cualquier paraguayo, y el guaraní con gente más mayor (Entrevista, 27 de agosto de 2022).

Fiona (14) que dice ser aprendiz de guaraní traduciendo poemas y canciones, responde por el ejemplo cuando se le pregunta lo que es el *jopara*:

Y no sé cómo decirte. Voy a ejemplificarte *mbaè*. Ponele que digan... le meten unas palabras ahí en guaraní mientras que están hablando en español. Así luego nomás hablan. De vez en cuando hablan guaraní, de vez en cuando hablan castellano y después se juntan. Pero así guaraní-guaraní, no (Entrevista, 10 de septiembre de 2022).

Las declaraciones de los entrevistados sugieren la alternancia de elementos varios adaptables según contextos y recursos de su “repertorio lingüístico”, que construyen –finalmente– en parte reivindicando el guaraní escolar, no tanto así los libros de ficción escritos en guaraní como creíamos que sucedería en un inicio. Esto es coherente con la idea de pensar el *jopara* como una manifestación de *translaguaging*, o de parte de un repertorio de la cual se seleccionan elementos, casi a la carta. Ante la diferencia de usos del guaraní en cada entrevista, nos preguntamos si “colorean” de manera precisa los elementos dentro de su repertorio, y en caso de que sí, qué es un elemento A, qué es un elemento B, cosa que nuestro instrumento no nos permitió medir (al no ser nuestro objeto principal de estudio) más allá de confirmar solamente la existencia de lenguas con nombre y de definiciones diferentes del *jopara* del punto de vista interno de locutores. En todo caso, sí hay un elemento en común a todos los entrevistados: la misma actitud lingüística de lealtad hacia

el glotónimo guaraní, no tanto así al *jopara*, que sigue siendo objeto de representaciones ambivalentes.

Conclusión

En este capítulo, quisimos poner de relieve la dimensión ideológica de la lengua, que en el caso sociolingüístico paraguayo es un elemento central a la hora de analizar representaciones y prácticas sociolingüísticas. Con las ideas de continuo subjetivo y de *translanguaging*, esta última propuesta por Otheguy, García y Reid (2015), nos parece fundamental considerar el punto de vista interno de locutore en nuestros análisis sociolingüísticos del caso paraguayo, y partir de allí nos preguntamos 1) si s “colorean” o distinguen códigos diferentes en sus prácticas, si son colores visibles o invisibles y para quién, siguiendo la metáfora de Terry Eagleton (1991) 2) si es que existen estos códigos internamente, cómo entonces interactúan entre sí. En general, se usa predominantemente el mismo glotónimo (*jopara*), que evoca la mezcla o el uso simultáneo de ambos códigos español y guaraní. Estos mismos locutores construyen en base a eso sus idiolectos con puntos de vista sumamente ambivalentes sobre sus propias prácticas. Queda en el tintero la posibilidad de crear un instrumento que permita subir en generalidades aquello que hoy bosquejamos como hipótesis, sobre la percepción de las categorías y la manera de “colorear” lo invisible desde un punto de vista interno, tomando en cuenta la preeminencia de la influencia ideológica en el contexto paraguayo. Proponemos a modo de conclusión una especie de ejercicio de imaginación sociológica –como diría Silvia Rivera Cusicanqui citando a Mills (2016)– de considerar al *jopara* como potencial concepto científico. Es la sugerencia de Boidin (2011), considerando la dificultad de observar procesos de mezcla a un nivel “macro”, como una sociedad, pero que sí es pertinente a una pequeña escala, prestando una atención particular a las palabras y representaciones de los actores mismos, pero que son pocas las investigaciones que ponen la focal sobre denominaciones locales de la mezcla o del mestizaje. Es también la propuesta de Silvia Rivera Cusicanqui con la metáfora-concepto aymara de lo *ch'ixi*, que tiene simili-

tudes semánticas como el *jopara*: “se trata de un color que por efecto de la distancia se ve gris, pero al acercarnos nos percatamos de está hecho de puntos de color puro y agónico: manchas blancas y negras entreveradas” (Rivera Cusicanqui, 2018: 98). Partiendo de allí, la epistemología de lo *ch’ixi* reconoce no sólo las ambivalencias, sino las contradicciones que coexisten al mismo tiempo ontológica pero también materialmente, como el blanco y el negro; a partir de allí podemos pensar(nos) como elementos contradictorios desde lo que ella llama “fisura colonial” (Rivera Cusicanqui, 2018). ¿Cómo podríamos pensar el *jopara* como concepto complementario de lo *ch’ixi*, cómo algo que coexiste al mismo tiempo, pero también se entrevera, se colorea o se vuelve invisible según el contexto y la capacidad de agencia de los actores?

Referencias bibliográficas

- Alfonzo, Leonardo (2005), *Migración Interna, Resultados censo 2002*, Fernando de la Mora, DGEEC.
- Blestel Élodie (2019), “Découverte de la langue guarani, année 2020-2021”, Manual de la cátedra de guaraní del INALCO.
- Blestel Élodie (2021), “Entramados lingüísticos e ideológicos a prueba de las prácticas: español y guaraní en Paraguay”, en Santiago Sánchez Moreano y Élodie Blestel (ed.), en *Prácticas lingüísticas heterogéneas: Nuevas perspectivas para el estudio del español en contacto con lenguas amerindias*, 69-86, Language Science Press.
- Blestel Élodie (2022), “¿Por qué el concepto de «repertorio» es tan útil en el análisis de situaciones plurilingües?”
- <https://espanolcontacto.fe.uam.es/wordpress/index.php/2022/02/07/por-que-el-concepto-de-repertorio-es-tan-util-en-el-analisis-de-situaciones-plurilingues-nueva-entrada-de-blog-escrita-por-elodie-blestel/>
- Boidin, Capucine (2000), “¿Jopara? ¿jehé’a?”, *Acción*, 206: 28-31.
- Boidin, Capucine (2011), *Guerre et métissage au Paraguay: 2001-1767*, Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Bourdieu, Pierre (1984), *Questions de sociologie*, Paris: Ed. de Minuit.
- Boyer, Henri y Caroline Natali (2012), “Vers une sortie de diglossie au Paraguay?”, en Henri Boyer y Hedy Penner (coord.), *Le Paraguay bilingue/*

- El Paraguay bilingüe*, 17-60, Paris: L'Harmattan. Cardiel, José s.j. (1900), *Declaración de la verdad*, Buenos Aires: Juan A. Alsina.
- DGEEC (Dirección General de Estadísticas, Encuestas y Censos) (2016), *Atlas Demográfico del Paraguay*, 2012.
- Eagleton, Terry (1991), *Ideology: an introduction*, Londres: Verso.
- Estenssoro, Juan Carlos e César Itier (2015), "Présentation", *Mélanges de la Casa de Velázquez. Nouvelle serie*, 45 (1): 9-14.
- Gandulfo, Carolina (2007), *Entiendo pero no hablo: el guaraní "acorrentinado" en una escuela rural: usos y significaciones*, Buenos Aires: Editorial Antropofagia.
- García, Ofelia (2023), "Translanguaging Décloisonnement: An Epilogue", *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, 24 (67).
- Guasch, Antonio s.j. (1944), *El idioma guaraní. Gramática y antología de prosa y verso*, Villa Devoto: Germán José Rinsch.
- Guasch, Antonio s.j. (1948), *El idioma guaraní. Gramática y antología de prosa y verso*, segunda edición, Buenos Aires: Edición del Autor.
- Guttandin, Friedhelm, Carola González Alsina y Aníbal Orué (2001), *El guaraní mirado por sus hablantes. Investigación relativa a las percepciones sobre el guaraní. Programa para el fortalecimiento de la Educación Bilingüe*, Asunción: MEC/BID.
- INE (Instituto Nacional de Estadística) (2015), *Paraguay. Proyección de la Población por Sexo y Edad, según Distrito, 2000-2025*.
- INE, 21 de febrero, *Día Internacional de la Lengua Materna*. <https://www.ine.gov.py/news/news-contenido.php?cod-news=1484>
- Kallfell, Guido (2011), *Grammatik des Jopara: Gesprochenes Guaraní und Spanisch in Paraguay*, Lausanne: Peter Lang.
- La Nación, 2023, "Día Internacional de la Lengua Materna: el guaraní sigue siendo el idioma más hablado en Paraguay", <https://www.lanacion.com.py/pais/2023/02/21/dia-internacional-de-la-lengua-materna-el-guarani-sigue-siendo-el-idioma-mas-hablado-en-paraguay/>
- Makaran, Gaya (2014), "El mito del bilingüismo y la colonización lingüística en Paraguay", *De Raíz Diversa. Revista Especializada en Estudios Latinoamericanos*, 1 (2): 30. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/ppel-unam/20160614052035/Makaran.pdf>
- Melià, Bartomeu (1997), *Una nación, dos culturas*, Asunción: CEPAG.
- Melià, Bartomeu (2013), *La tercera lengua del Paraguay y otros ensayos*, Asunción: ServiLibro.

- Melià, Bartomeu (2020), “*Historia de la lengua guaraní*”, en *Nueva Historia del Paraguay*, Buenos Aires: Sudamericana, pp. 497-518.
- Otheguy, Ricardo, Ofelia García y Wallis Reid (2015), “Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics”, *Applied Linguistics Review*, 6: 281-307.
- Ortiz Sandoval, Luis (2012), *Educación y desigualdad: las clases desfavorecidas ante el sistema educativo paraguayo*, Asunción: Centro de Estudios Antropológicos de la Universidad Católica (CEADUC).
- Penner, Hedy (2014), *Guaraní aquí. Jopara allá: Reflexiones sobre la (socio)lingüística paraguaya*, Bern: Peter Lang.
- Rivera Cusicanqui, Silvia (2018), *Un mundo ch’ixi es posible: ensayos desde un presente en crisis*, Buenos Aires: Tinta Limón.
- Rodríguez, Carolina (2023), “La lengua del corazón: ideología colonialista y discursos sobre el guaraní en Paraguay”; Sesión de Jo-Paraquaria del 20 de abril de 2023. https://www.facebook.com/joparaquaria/videos/750134896759177/?extid=NS-UNK-UNK-UNK-AN_GK0T-GK1C&mibextid=RUBZ1f.
- Rubin, Joan (1968), *National bilingualism in Paraguay*, La Haya: Mouton.
- Ruiz de Montoya, Antonio (1639), *Tesoro de la lengua guaraní*, Madrid: Juan Sánchez. <https://archive.org/details/tesorodelalengua00ruiz>
- Valle, José del y Víctor Meirinho (2016), “Ideologías lingüísticas”, en Javier Gutiérrez Rexach (coord.), *Enciclopedia de Lingüística Hispánica*, vol. 2, 622-631. https://academicworks.cuny.edu/gc_pubs/254/

Traducción de señalización en salud al quechua en Cochabamba, Bolivia¹

Esther Balboa Bustamante

Universidad Autónoma del Beni “José Ballivian”, Bolivia

estherbalboa@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0001-4400-4252>

Introducción

A lo largo de la historia de la humanidad la habilidad de comunicarse ha sido mediada, entre otras, por el uso del lenguaje. En todas las culturas las lenguas en contacto han dado lugar a procesos de traducción para un mejor entendimiento de las personas que intentaban comunicarse.

En una primera etapa la traducción del quechua al español estuvo mediada por los denominados “lengua”, o sea, individuos que habían aprendido la lengua del conquistador siendo hablantes nativos del quechua. Es así que los primeros contactos entre españoles e incas se dio a través de la traducción/interpretación (metalenguaje) de los “Felipillo” quienes acomodaban a su limitado conocimiento la descripción de hechos, conceptos y prácticas culturales tanto en quechua como en castellano; los cuales, en muchos casos llevaron a malos entendidos de una y otra parte (Martinel Gifre, 1992).

1 Esta investigación se ha gestado en el marco de la planificación anual de la Academia Regional de Quechua de Cochabamba, *Qhochapampa k' itijpa ayllu simin*, que trabaja en los ámbitos de la investigación lingüístico-cultural, la enseñanza de lengua quechua y la producción literaria.

Actualmente, las políticas públicas de interculturalidad y de fortalecimiento de las identidades regionales, algunos espacios públicos de la ciudad de Cochabamba, como terminales terrestres, aeropuertos, hospitales, oficinas públicas, parques, mingitorios públicos, etcétera, aplican señalización bilingüe castellano-quechua.

Los letreros de señalización y paneles que se muestran en lugares visibles informan sobre el uso o función de los ambientes en ambas lenguas. En el caso de los mensajes de señalización en lengua castellana, son por lo general, suficientemente claros en cuanto a expresión y perfectamente comprensibles, pero las traducciones en quechua que acompañan a la señalización no siempre comunican el mensaje adecuado al pensamiento quechua, pues, por lo general, los autores se limitan a una traducción calcada o de traducción literal, generando una situación de inexactitud o distorsión en la función comunicacional.

La noción del problema de traducción

La traducción en cualquier idioma siempre ha demostrado dificultades que han sido sorteadas por la investigación y la aplicación de la traducción a la praxis. De esta manera, ya en 1958 Vina y Darbelnet (cit. en Hurtado, 2001) sistematizaron la traducción en una escala creciente de dificultad: préstamo, calco, traducción literal, trasposición, modulación, equivalencia, adaptación.

La traducción en contextos interculturales es abordada por la investigadora Carmen Gloria Garbarini (2019) de la Universidad de Temuco, Chile, en su artículo “Reflexiones en torno a la traducción en un contexto interétnico”, donde desarrolla el tema con el análisis de un caso.

Toda traducción asume la función metalingüística, descrita por Jacobson (1985) como una de las propiedades básica del lenguaje, dada su capacidad de poder convertirse en su objeto de reflexión. Se refiere al acto de explicar, reflexionar y teorizar en la misma lengua y desde la lengua misma.

En la traducción también interviene la gramática comunicativa (Franco, 2000), la misma que se define como un sistema de comunicación que tiene en cuenta los mecanismos de la lengua, las situaciones, el funcionamiento de la lengua desde la comunicación, los grados de adecuación lingüística en la comunicación, la manera cómo los hablantes dicen las cosas (intención) en una situación concreta.

A la hora de realizar una traducción del castellano al quechua, se plantean muchos problemas hasta para el traductor experto. Sin embargo, pese a su importancia todavía no contamos con una clasificación marco de los distintos tipos de problema de traducción que existen. En realidad, solo contamos con anécdotas que no han alcanzado una profunda repercusión a la hora de traducir. Así por ejemplo, se observa en la señalización que muchos mensajes en castellano se tornan de dificultosa traducción, ya sea por desconocimiento de la dinámica comunicativa quechua, sea por dificultades de interpretación de los vocablos generados por la tecnología, o sea de palabras de convención internacional, lo cierto es que los autores de la señalización, llegan a extremos de construir mensajes en una pretendida expresión de “quechua puro”, en base de adecuaciones forzadas de la lengua o, incluso, haciendo uso de palabras inexistentes o que no están vigentes en la dinámica comunicacional actual.

Esto se puede deber a la alta complejidad de la traducción y que, por tanto, necesita ser estudiada desde la vertiente empírica, para poseer un mejor conocimiento y por ende adquirir competencia traductora, hecho que tendría un efecto directo en la mejora de la didáctica de la traducción. Una muestra de ese desencuentro comunicacional en contexto intercultural, lo observa Cáceres (2008) en un trabajo realizado por lingüistas y académicos bolivianos, descrito en el diario *El Universo*, en su versión digital, titulado “Términos en lenguas originarias sobre tecnología se crean en Bolivia”, donde, a modo de ejemplo, se presentan los siguientes neologismos:

Neologismo creado	Traducción literal	Significado en español
ÑIQICHANA	<i>aplastador</i>	Computadora
YUYAY JALLCH'ANA	<i>Guardador de pensamiento</i>	"Flash memory" o "Memoria flash"
KARU QHAWANA	<i>Mirada a lo lejos</i>	Televisor
KARU RIMANA	<i>(el) Habla a lo lejos</i>	Teléfono y teléfono celular

Elaboración propia sobre datos del diario *El Universo*, 2017

Las preguntas surgen, ¿en la realidad los quechua hablantes captan el significado de estos términos? ¿Con qué autoridad o con qué estrategia y con qué justificación se debería imponer este vocabulario?

El problema se ahonda al momento de relacionar la señalética obligatoria en instituciones de salud (símbolos, dibujos y signos convencionales) con la señalización en castellano y quechua. Se espera, por un lado, que dichas expresiones gráficas sean indistintamente comprendidas por personas de habla castellana y de habla quechua. Sin embargo, no hay certeza que los mensajes escritos sean efectivamente comprendidos por el quechua hablante dado que es necesario traducir su significado aplicando la regla que dice:

En los casos donde es necesario instalar señales bilingües, se deben seguir las siguientes pautas:

1. El texto principal debe ser en español, con la tipografía Helvetica Bold para señales identificativas y Helvetica Black Condensed para señales indicativas.
2. El texto en el segundo idioma debe estar escrito con la tipografía Helvetica cursiva bold a un tamaño inferior, centrado o alineado a la izquierda según convenga (Manual, 2019).

Como se puede apreciar, se da apertura a la traducción sin contemplar sus problemas. De ahí es que surge la importancia de este trabajo, al analizar la señalización bilingüe de las instituciones de salud, en relación

a la competencia lectora del público quechua-hablante de la ciudad de Cochabamba, teniendo presente el problema de la traducción como una serie de “dificultades (lingüísticas, extralingüísticas, etc.) de carácter objetivo con que puede encontrarse el traductor a la hora de realizar una tarea traductora” (Hurtado Albir, 2011: 286). De este modo, presentamos la siguiente clasificación que pretende ser provisional, demostrando nuestro deseo por aportar a esta cuestión de gran importancia para el avance del bilingüismo castellano-quechua en la región mencionada.

Además de todos estos aspectos técnicos, no se puede negar que traducir señales de un idioma como el castellano al quechua es sumamente difícil y no está al alcance de cualquiera. No basta, por ejemplo, con ser licenciado en lingüística y quechua, sino que hace falta una especialidad en traducción y mínimamente un postgrado en antropología y/o en etnolingüística quechua. Pero un contenido difícil de traducir no es una excusa para torturar al idioma, tal y como ha sucedido en este contexto.

Los problemas de la traducción castellano-quechua

Los problemas que enfrentamos en la traducción de la señalización especificada para centros de atención de la salud en la ciudad de Cochabamba fueron los siguientes:

1. Problemas lingüísticos. Son problemas relacionados con el código lingüístico, fundamentalmente en el plano léxico (léxico no especializado) y en el morfosintáctico.
2. Problemas textuales. Son problemas relacionados con cuestiones de coherencia, progresión temática, cohesión, imágenes, tipologías textuales (convenciones de género), perspectiva, estilo, tono.
3. Problemas culturales. Son problemas que remiten a cuestiones culturales (presuposiciones), relacionadas con valores, mitos, percepciones, creencias y comportamientos y sus representaciones textuales, así como con las diferencias culturales de estos.

4. Problemas pragmáticos. Son problemas relacionados con la función del texto, la intención con la que se produce el texto, las características del receptor del texto, del contexto en el que se efectúa la traducción, y el formato del texto.

Metodología

La investigación sobre la cual se apoya este protocolo se enmarca en los ámbitos de estudio de la antropología de la comunicación, en sus dos soportes disciplinarios: la comunicación intercultural y la etnolingüística puesto que se analizan metodológicamente fenómenos comunicativos centrado en los actores culturales. Y también otorga soporte epistémico el campo de la psicolingüística, especialmente en el análisis de los procesos metalingüísticos, que consiste en explicar los contenidos semánticos y sus implicaciones de significado, en la misma lengua a la que se traduce. El protocolo se elabora a partir de los métodos de “traducción semántica” enfatizando en el contenido y el sentido semántico del texto.

Los instrumentos que apoyaron el desarrollo de la investigación fueron: guías de entrevistas, libreta de registro, soportes fotográficos. No obstante, son los diccionarios la base fundamental de la traducción.

Al respecto, Herbas Sandoval expresa que el idioma quechua es “tributario y partícipe de las conquistas que la humanidad disfruta por los logros de la inteligencia, de la civilización” (2002, 4). Por esta razón, sus tres diccionarios ocupan un lugar relevante en el conocimiento de nuestra esta lengua ancestral.

La fundamentación léxica de este protocolo se ha realizado en base a dos diccionarios de Herbas Sandoval: *Qhishwasimimanta-kastillanuman rimayqillqa* (1998) y *Diccionario castellano a quichua* (2002). Así mismo se ha utilizado el *Diccionario quechua* de Laura Ladrón de Guevara (1998), miembro de la Academia Mayor de la lengua quechua del Cusco en sus tres versiones: español-quechua-inglés, inglés-quechua-español, quechua-inglés-español, con el objetivo de verificar la traducción semántica y léxica.

Un instrumento de utilidad para el control del léxico primigenio ha sido el *Vocabulario de la lengua general de todo el Perú llamada lengua qquichua o del inca* de Diego González Olguín, escrito en 1608 en Lima y reeditado en 1952 por la Universidad de San Marcos de Lima.

En la práctica se ha buscado en los diccionarios la palabra-señal castellana traducida al quechua. Posteriormente, se ha buscado las palabras quechuas traducidas del castellano. Finalmente, se realizó un análisis léxico-semántico² tanto del significado castellano de la señal, como de su significado similar en quechua para elaborar una nueva traducción con la sintáctica quechua y que exprese el sentido de la palabra-señal castellana.

Para la escritura, se ha utilizado el sistema de traducción fonético³ del castellano, tanto para la fonética de las vocales (triángulo vocálico), como de las consonantes (punto de articulación del sonido).

Antecedentes sintácticos: el sustantivo quechua

Uno de los problemas que se plantea en la señalética es reflejar en la traducción lingüística la misma idea. Es por eso que hacemos un breve resumen de la sintáctica del quechua en relación fundamentalmente a la construcción del sustantivo.

Como en cualquier otro idioma, el sustantivo es un elemento básico de la comunicación. Los sustantivos le dan nombre a objetos, personas, ideas abstractas, etc.

2 El estudio a profundidad, en un contexto gramatical, se encuentra en otro texto: *Aproximación al estudio de la construcción sintáctica del sustantivo en quechua*, elaborado por Balboa (2022).

3 Se conoce como fonética a la ciencia lingüística que se ocupa del estudio de los sonidos en su realización física, sus diferentes características y particularidades. La raíz de la palabra fonética es el término griego “fono”, que significa “sonido” o “voz” (www.significados.com).

a. *La mayoría de los sustantivos son sustantivos o nombres comunes. Sus referentes pueden ser:*

- concretos: “papel” PANKA, “mesa” JAMPARA, “agua” YAKU
- abstractos: “pensamiento” YUYAY, “creación” KAMAY, “liberación” QESPISQA

b. *El quechua no hace distinción entre:*

sustantivos colectivos (por ejemplo, “gente”) y sustantivos individuales (por ejemplo, “persona”) en ambos casos, en el ejemplo, es RUNA

c. *Tampoco hace distinción entre sustantivos contables y no contables: QOLQE se refiere tanto a “billete, moneda” (contable) como a “dinero” (no contable)*

d. *En quechua se convierte un verbo en sustantivo introduciendo el sufijo-NA a la raíz verbal:*

MIKHUY MIKHUNA “comer – comida”,

JAMPIY → JAMPINA “curar – tratamiento”

WAYK’UY → WAYK’UNA “cocinar – cocina”

e. *El Núcleo y adyacentes⁴ en quechua son de varios tipos:*

CON SUSTANTIVOS:

RUMI WASI	“casa de piedra” (cimientos de una casa)
MIKHUNA PACHA	“tiempo de comer” (receso para comer)
WAYK’UNA WASI	“casa de la cocina” (cocina)

4 El adyacente, no es más que una palabra que acompaña siempre a un sustantivo y forma parte de él. Se denomina adyacente porque es un complemento que resalta una característica específica del mismo. (Alcaraz y Martínez, 1997). En quechua el adyacente siempre es el primer sustantivo.

JAMPICHIKUNA WASI “casa para que nos hagan un
tratamiento” (hospital)
KAWSAY WAQAYCHANA “asegurar la vida” (seguro de vida)

CON COLORES:

PUKA P’ACHA “vestido rojo”

CON NÚMEROS:

TAWA ÑAWI “cuatro ojos” (que usa lentes)

CON FORMAS:

SUNTUR WASI “casa redonda”

CON LUGARES:

KARPA WASI “corredor de la casa”

CON ADJETIVOS:

QHAPAJJ WASI “casa real”

CON VERBOS:

El infinitivo –Y, como en “observar” QHAWAY, “tejer” T’IPAY, “reír” ASIY, puede desempeñar la función de sujeto. En cierto sentido se puede afirmar que el infinitivo es el sustantivo del verbo⁵:

MAYU PURIY	Es el correr del río (corriente)
QHAPAJJ MIKHUY	Es la comida real (comida elegante)
USQAYAY JAMPIY	Curar de inmediato (emergencia)
QANRAJ RIMAY	Tienes que hablar tú primero (orador principal)

5 En español:

- Desde luego, tiene que pagar tantos impuestos
- Dicen que es más seguro viajar en avión que en coche (Matte Bon, 1995)

f. Sufijos que modifican el significado del sustantivo:

SUFIJOS DERIVATIVOS:

Estos sufijos son algunos de los más importantes, pues permiten cambiar la categoría gramatical de la raíz, componiendo así nuevos usos y nuevas formas lingüísticas.⁶

- CHINA

El sufijo -CHINA en quechua se refiere a la aptitud o suficiencia con la que se realiza la acción. Expresa una evolución hacia algo negativo, o hacia algo positivo, mejoramiento o empeoramiento de la situación por influencia de la voluntad o de las condiciones externas (Balboa, 1999)

YACHACHINA enseñar lo mejor posible

- CHIKU

El sufijo -CHIKU en quechua se usa para presentar el cambio de una situación en el transcurso del tiempo. Las transformaciones presentadas por el sufijo -CHIKU tienen el significado de proceso, de tratamiento de la información (Balboa, 1999)

- YPARI

El sufijo -YPARI estructura verbos activos dando carácter de resolución, decisión y prontitud, celeridad de la ejecución. (Herbas, 1998).

LLOJSIYPARIY salir de inmediato

6 A este proceso se le conoce como derivación, y se da mediante cuatro tipos distintos de sufijos, de acuerdo al tipo de categoría gramatical de destino: Derivativos nominalizantes o nominal. Aquellos que permiten construir sustantivos a partir de otros lexemas. Por ejemplo: del verbo “postergar”, tenemos “posterga-ción”. Con el sufijo “-torio”: audi-torio, sana-torio.

- KUNA

El sufijo -KUNA es pluralizador de nombres, pronombres, adjetivos y sustantivos. (Herbas, 1998)

MAMAKUNA las madres

QANKUNA ustedes

RUNAKUNA la sociedad humana

Señalización y señalética

La señalización es un conjunto de señales que funcionan específicamente para seguir una misma línea de comunicación, es decir, se aplica de manera que sea entendible comúnmente y que también funcione como guía de una conducta, pero, su característica principal, es que siempre es utilizada en espacios públicos y que está hecha para que sea entendida internacionalmente. (Comunicólogos, 2019).

Podemos definir señalética como una técnica comunicacional que, mediante el uso de señales y símbolos icónicos, lingüísticos y cromáticos, orienta y brinda instrucciones sobre cómo debe accionar un individuo o un grupo de personas en un determinado espacio físico (Comunicólogos, 2019).

Norma Internacional para establecimientos de salud

Las guías de señalización y señalética hospitalarias están basadas en la codificación y las normativas internacionales de seguridad industrial indicadas por las organizaciones relativas a la seguridad laboral y empresarial. Por ejemplo, se maneja una codificación de colores aplicadas a la señalética, cuya función está destinada a atraer la atención de las personas sobre objetos, ubicación de lugares, situaciones de riesgo o peligro o para orientar sobre cómo trasladarse de un lugar a otro.

En los establecimientos hospitalarios existe una codificación internacional aplicada para situaciones de emergencia, o triaje, donde los colores orientan a los profesionales en salud y a las personas involucradas a asumir las acciones que correspondan según la gravedad de la emergencia:

NIVEL	COLOR	TIPO DE URGENCIA	TIEMPO DE ESPERA
1	rojo	resucitación	inmediata
2	naranja	emergencia	10-15 minutos
3	verde	Urgencia menor	2 horas
4	azul	Sin urgencia	4 horas

Fuente: “Triage hospitalario, una herramienta de big data fundamental en las Urgencia”, PIPERLAB (2018)

De acuerdo a esta codificación, la señalización considerada de “urgencia menor”, de color verde, corresponde a la que se utiliza en la señalización en pasillos, salas de hospitales, consultorios e indicaciones de orientación y ubicación. Esa es la razón por la que los paneles en los hospitales e instituciones de salud, en general, se presentan con letras de color verde.

De igual manera, la señalética empleada en centros de salud en general, son diseñados en color verde, pero pueden combinarse con la codificación general de seguridad laboral, también de uso internacional:

Señalización bilingüe en instituciones de salud

Instituciones Normativas

La señalización de centros hospitalarios y de salud en Bolivia mantiene correspondencia con directrices y reglamentos de aplicación internacional emitidos por la OMS, a través de la OPS y el Ministerio de Salud y Deportes.

La referencia general a sistemas de señalización de hospitales se presenta en la serie de documentos regulatorios del Ministerio de Salud y Deportes: “Norma Nacional de caracterización de establecimientos de salud”. En el epígrafe “Señalización”, se indican las directrices normativas para el uso de colores, iluminación, posición, ubicación, etc. En el tercer punto de dicho epígrafe, la norma dice: “Señales didácticas con enfoque intercultural”. No hay mayor explicación, pero se entiende que dicha declaración se articula a las características lingüísticas y culturales de cada región, y su cumplimiento es obligatorio.

Una referencia específica a la implementación de sistema de señalización se encuentra en el repositorio de la Universidad Católica Boliviana. Existen tres trabajos de grado que abordaron el tema: el primero titulado “Diseño de un sistema señalético para el Hospital Boliviano Holandés”, elaborado por Álvaro Soria en 2013. El otro, “Sistema señalético Hospital Caja Petrolera de Salud”, de la autoría de Daniel Azcui (2009). Un tercer trabajo se titula “Sistema señalético Hospital Municipal La Merced”, de Lourdes Aliaga (2017). Los tres trabajos se realizaron en la ciudad de La Paz, región aimara. En general, todos enfatizan que los diseños y la normativa de la señalización y la señalética internacional, hacen muy poca referencia al aspecto de la comunicación intercultural. De todos modos, sirven como documentos referenciales.

Existen trabajos relacionados al tema realizados en otros países que brindan aspectos referenciales para esta investigación; se citan dos de los más representativos: *Análisis semiótico de la lengua kichwa presente en señalética del centro histórico de Riobamba, como mecanismo de inclusión social*, de Alarcón Paz (2020), en Ecuador. Y *Abordaje a problemas de legibilidad y escritura en el diseño de una tipografía para uso en señalética en lengua quechua*, de Ungurean (2019), en Buenos Aires.

Organización del sistema de salud en Cochabamba

El departamento de Cochabamba se encuentra situado en el centro del territorio del Estado Plurinacional de Bolivia; tiene una superficie de 55,631 km² que representa el 5.06% del país, está compuesto por 16 provincias y 45 secciones municipales. Según el Censo Nacional INE 2012 el departamento tiene 1.455,711 habitantes, el 59% se encuentran en el área urbana y 41% en área rural, la densidad poblacional es de 26.17 habitantes por km². Esta investigación se realizó en 14 hospitales, 7 clínicas, 11 Postas Sanitarias del Municipio del Cercado, que tiene una densidad superior de 1,322 habitantes por km² siendo la más alta de Bolivia. 38% de la población cochabambina habla quechua.

El sistema de salud comprende: Primer, Segundo y Tercer niveles de atención. En cada uno de ellos existe una infraestructura básica ubicado geográficamente en los lugares más poblados y más próximos a la comunidad usuaria, caracterizado por el bilingüismo. Básicamente están compuestos por espacios institucionales, servicios generales, servicios administrativos, y, especialidades.

Traducción al quechua de señales en un establecimiento de salud

En lo que sigue elaboraremos nuestra propuesta de traducción:

a. El nombre de la institución

En quechua, una institución se localiza en un espacio construido de paredes y techo denominado WASI. Según el diccionario, WASI es un sustantivo colectivo que hace alusión a: casa, morada, vivienda, hogar, edificio que sirve para habitar (Herbas, 1998). También WASI puede unirse con adjetivos para señalar lugares especiales como: casa real KAPAJJ WASI, casa del cabildo KAMACHIKUNA WASI, o para señalar formas, como: casa redonda SUNTUR WASI (Gonzales Holguín, 1608).

CASTELLANO	QUECHUA
Hospital	JAMPICHIKUNA WASI
Clínica	JAMPICHIKUNA WASI
Centro de salud	JAMPICHIKUNA WASI
Posta de salud	JAMPICHIKUNA WASI
Caja de seguro de salud	QHALI WAQAYCHANA WASI
Caja de seguro de salud universitario	QHALI WAQAYCHANA KURAJJ YACHAY WASIMANTA
Seguro de salud CORDES	QHALI WAQAYCHANA CORDES WASIMANTA

b. Espacios institucionales

WASI también se refiere también a sustantivos individuales como: habitación (Ladrón de Guevara, 1998). WASI es el sustantivo que asume un adyacente como en: cocina WAYK'UNA WASI, corredor de la casa KARPA WASI (Gonzales Holguín, 1608).

CASTELLANO	QUECHUA
Área restringida	AMATANA WASI
Auditorio	UYARINA WASI
Cafetería	MIKHUNA WASI
Consultorio	QHAWACHIKUNA WASI
Cirugía	SIRK'ACHIKUNA WASI
Ducha	QARPAMAKUNA WASI
Enfermería	JAMPICHINA WASI
Enfermería de Pediatría	WAWA JAMPICHINA WASI
Farmacia	JAMPI WASI
Sala de espera	SUYACHINA WASI
Salas-dormitorios	SAMAY WASI

CASTELLANO	QUECHUA
Triaje	AJLLAY WASI
Vestidores	P'ACHALLIKUNA WASI
Baño	WATER ⁷
Baño de hombres	QHARI WATER
Baño de mujeres	WARMÍ WATER

c. Servicios

En quechua, el servicio se considera un intercambio de recursos y mano de obra, y, no un espacio en sí. Según el diccionario, ISA⁸ “servicio” es un sustantivo de acción y efecto del verbo servir (Herbas, 1998). También ISA puede unirse con sustantivos colectivos como: ISA RUNA servidores. ISA es sinónimo de MINK'AKU que alude a servicio, pero remunerado directa o indirectamente. Así por ejemplo se denomina MINK'A RUNA a aquellos trabajadores agrícolas cuyo pago se hace en especie (Herbas, 2002).

En este texto utilizamos la palabra ISA “servicio”, después de haber comprobado con los grupos focales que todavía se usa en algunos lugares del Valle Alto de Cochabamba, como Tarata.

-
- 7 Váter, nombre masculino que en castellano tiene los siguientes significados:
1. Recipiente en forma de taza, generalmente de porcelana o loza esmaltada, que sirve para orinar y evacuar el vientre en postura sentada; está provisto de una cisterna con agua para limpiarlo después de su uso y está conectado a una tubería de desagüe que se comunica con las cloacas.
 2. Habitación de una vivienda o un establecimiento en la que está instalado este recipiente, así como otros elementos que sirven para el aseo humano, como el lavabo, la ducha, la bañera, etcétera (Oxford Languages, 2022)
- Este sustantivo, proveniente del español antiguo, se expresó en quechua cambiando la V por la W. De tal manera que con el tiempo quedó como un neologismo.
- 8 Es posible que con el tiempo esta palabra se haya transformado en el sufijo -SIY. WAYK'USIY= servicio de cocina.

1. SERVICIOS GENERALES

CASTELLANO	QUECHUA
Ecografía-radiografía	UKHU QHAWAY ISA
Emergencia	USQAY JAMPICHIKUY ISA
Imagenología	LANTIY ISA
Laboratorio	LLANKAMAYA ISA
Recepción de muestras	RIKUCHIKUNA ISA
Recepción	CHASKIY ISA
Vacunas	WAKUNA ⁹ ISA
Informaciones/Atención al cliente	TAPUYKUNA ISA
Trabajo social/Servicio social	RUNAKUNA ISA

2. ADMINISTRACIÓN

El término proviene del latín *ad-ministrare* (“servir”) o *ad manus trahere* (“manejar” o “gestionar”)¹⁰, es decir, el concepto trae la noción de servicio en su sentido metalingüístico. Por esta razón los elementos que componen la administración son sustantivos que expresan su función de servicio a la comunidad.

Para expresar esta situación metalingüística en quechua se utiliza frecuentemente el sufijo pluralizador -KUNA.

9 WAKUNA. Neologismo adaptado al quechua. Corresponde a la palabra hebrea BAQAR: vaca, buey, que fue adaptada al latín como VACCA. También se dice proviene del sánscrito WAKA. En cualquier caso, la palabra hace alusión al médico británico Edward Jenner (1749-1823) que creó la primera vacuna contra la viruela humana, utilizando la viruela vacuna. (www.etimologías.de.chile.net/vaca)

10 El concepto de administración hace referencia al funcionamiento, la estructura y el rendimiento de las organizaciones, en su fundamentación teórica. (www.definición.com/administración)

CASTELLANO	QUECHUA
Administración	KAMACHIYKUNA
Caja	QOLQE JALCH'AKUNA
Liquidaciones	JUNT'APUYKUNA

Cuando el elemento cuya función es apoyar a la administración se expresa en sustantivos o nombres propios.

CASTELLANO	QUECHUA
Vigilancia	TUMA
Almacén	TAQEÑA
Depósito intermedio	CHAWPI TAQEÑA

3. EMERGENCIA

Una emergencia es un suceso que exige atención inmediata ya que implica un desastre consumado o potencial.¹¹ En quechua se expresa mediante el sufijo -YPARI junto al sustantivo nominal o verbal respectivo, y el sufijo -CHINA lo amplifica.

CASTELLANO	QUECHUA
Ruta de evacuación	LLOJJSIYPARICHINA
Escaleras	WASAYPARICHINA
Extintor	THASNUYPARICHINA

4. ESPECIALIDADES

Según el Diccionario de la Real Academia (RAE) una especialidad define a una persona que tiene conocimientos profundos en una rama determinada de la ciencia, la técnica o el arte o en un campo determinado de una profesión o actividades: “un especialista en Historia de Oriente”; [médico] que se ha especializado en una rama de la medicina “especialista de pulmón y corazón”.

¹¹ El vocablo latino *emergens* llegó al castellano como emergencia. La primera acepción que menciona el diccionario de la Real Academia Española (RAE) alude al acto y el resultado de emerger (irrupir, brotar). (Definición.com/emergencia)

Similar: entendido, conocedor, experto, estudioso, técnico, doble.

En el idioma quechua la palabra KAMAY significa “asumir la tarea en el trabajo”. Así cuando nos referimos a una persona especialista en algo: KAMAYNIYKI significa: talento, habilidad natural o industria. Ejemplos: SAÑU “loza cocida”, SAÑU CAMAYOC “ollero”, JAMPI “medicina”, JAMPI CAMAYOC “médico” (Gonzales Olguín, 1608: 324, 584).

Más modernamente, Herbas (1998: 122-123) define: JAMPIYKA-MAYOJ “el que ejerce la medicina, el arte de curar”. Los QOLLAWAYU O KALLAWAYA eran los médicos favoritos de los inka. Así mismo lo distingue de JAMPI KAMAYOJ que se refiere a la persona que sabe del manejo de medicamentos y herbolaria.

Desde la traducción del castellano al quechua:

Especialista. KAMAYOJ, SAPANKAKAMAYOJ, SAPAKIKAMAYOJ; IMA KAMAYKUNAPIPAS SAPANKA YACHAYLLIYOJ, USAQE KAY. (Herbas, 2002: 206).

De esta manera, no se observa que haya contradicción entre la definición castellana y la definición quechua de la palabra “especialidad”. Por tanto, en este protocolo asumimos la palabra JAMPIYKAMAYOJ como “especialista en”, de tal manera, que se pueda erigir todas las especialidades de la medicina.

CASTELLANO	QUECHUA
Cardiología	SONQO JAMPIYKAMAYOJ
Ginecología	WARMÍ JAMPIYKAMAYOJ
Otorrinolaringología	NINRI-SENQA-MELQ'OJJTA JAMPIYKAMAYOJ
Oftalmología	ÑAWI JAMPIYKAMAYOJ
Pediatría	WAWA JAMPIYKAMAYOJ
Atención integrada adolescentes	WARMA JAMPIYKAMAYOJ
Dentista	KIRU JAMPIYKAMAYOJ

Protocolo de traducción al quechua (ptq) de la señalización en instituciones de salud

Recomendación Técnica. Al realizar la traducción castellano-quechua se debe tener en cuenta la sintáctica del sustantivo y de las reglas de sustantivación del verbo quechua.

WASI	Es un espacio rodeado de paredes y techo.
ISA	Es servicio y se considera un intercambio de recursos y mano de obra, y, no un espacio en sí.
JAMPIYKAMAYOJ	“especialista en”, de tal manera, que se pueda establecer todas las especialidades de la medicina añadiendo el sustantivo precedente.
-CHINA	Es el sufijo que aumenta o disminuye la aptitud o suficiencia con la que se realiza la acción.
-CHIKU	Es el sufijo que indica proceso.
-KUNA	Es el sufijo pluralizador que a nivel metalingüístico asume la idea de colectividad.
-YPARI	Es el sufijo que estructura verbos activos dando carácter de celeridad a la ejecución.
Neologismos	Antes de adaptar o crear nuevos sustantivos se debe revisar los mismos en la tradición del castellano antiguo, los mismos que ya fueron adaptados a la armonía sonora del quechua.

Referencias bibliográficas

Azcui, Daniel (2009), *Sistema señalético Hospital Caja Petrolera de Salud*, La Paz: Universidad Católica Boliviana. <https://www.bibvirtual.ucb.edu.bo/opac/Record/242290#toc>

- Aliaga, Lourdes Eugenia (2017), *Sistema señalético Hospital Municipal La Merced*, La Paz: Universidad Católica Boliviana. <https://www.bibvirtual.ucb.edu.bo/opac/Record/101003945>
- Alcaraz Varó, Enrique y María Antonia Martínez Linares (1997), *Diccionario de lingüística moderna*, Barcelona: Ariel.
- Balboa, Esther (1999), Sufijos modificadores de sentido del verbo quechua”, Tesis doctoral, Universidad de Ulm.
- Balboa, Esther (2022), *Aproximación al estudio de la construcción sintáctica del sustantivo en quechua*, Cochabamba, mimeografiado.
- Cáceres, Fernando (2008), “Aportes desde la Antropología Lingüística para profundizar el conocimiento/aprendizaje de la lengua y de la cultura quechuas”, *Página y signos. Revista de Lingüística y Literatura*, 4: 131-146.
- Comunicólogos (2019), “Señalización y señalética”. <https://www.comunicologos.com/Definición de conceptos. https://www.definición.com/administración>
- Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2022). <https://www.rae.es/>
- Franco, Antonio (2000), “Pragmática y gramática comunicativa. Utopía y praxis latinoamericana”, *Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*, 9: 81-93. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8069530>
- Garbarini, Carmen Gloria (2019), *Reflexiones en torno a la traducción en un contexto interétnico*, Temuco: Universidad de la Frontera.
- Gonzales Olguín, Diego (1608), *Vocabulario de la lengua general de todo el Perú llamada lengua qquichua o del inka*, Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Herbas Sandoval, Ángel (1998), *Diccionario quichua al castellano*, Cochabamba, S/E.
- Herbas Sandoval, Ángel (2002), *Diccionario castellano a quichua*, Cochabamba, S/E.
- Hurtado A. (2001), *Traducción y traductología. Introducción a la traductología*, Madrid, Cátedra.
- Jakobson, Roman (1985), *Lingüística y poética*, Madrid: Cátedra.
- Karam, Tanius (2011), *Introducción a la semiótica de la imagen*. Lecciones del portal. Portal de la Comunicación InCom-UAB. Barcelona. <http://investigacionsocial.sociales.uba.ar/wpcontent/uploads/sites/103/2013/03/SEMIOTICA-KARAM.pdf>
- Ladrón de Guevara, Laura (1998), *Diccionario quechua*, Lima: Brasa.
- Manual de señalética e imagen corporativa de las unidades de servicios del seguro social de salud (2019), La Paz.
- Martinell Gifre, Emma (1992), *Sobre la conciencia lingüística en textos literarios*, Boletín de las Buenas Letras, 43: 381-383

- Matte Bon, Francisco (1995), *Gramática comunicativa del español. De la lengua a la idea*, Madrid: Edelsa.
- Redacción *El Universo* (2017, junio 15). Términos en lenguas originarias sobre tecnología se crean en Bolivia.
- Rodrigo Alsina, Miguel (2012), “La comunicación intercultural. La comunicación intercultural, 1-270”. https://incom.uab.cat/portalcom/wp-content/uploads/2020/01/1_esp.pdf
- Sánchez, Ida Sonia (2005), “La traductología: estudio de lenguas en contacto”, *Hermeneus: Revista de la Facultad de Traducción e Interpretación de Soria*, 7: 159-173.
- Soria Álvaro (2013), *Diseño de un sistema señalético para el Hospital Boliviano Holandés*, La Paz: Universidad Católica Boliviana. <https://www.bibvirtual.ucb.edu.bo/opac/Record/101001374/Description#tabnav>
- Ungurean, Héctor A. (2019), “Abordaje a problemas de legibilidad y escritura en el diseño de una tipografía para uso en señalética en lengua quechua”, en IX Jornadas de Investigación en Disciplinas Artísticas y Proyectuales (JIDAP) (La Plata, 22 y 23 de agosto).
- Vaca. <https://www.etimologíasdechile.net>
- www.significados.com
- www.hispanoteca.eu

Miradas a la diversidad etnolingüística en una ciudad mexicana

Felipe Canuto Castillo
Universidad de Guanajuato, México
felipe.canuto@ugto.mx
<https://orcid.org/0000-0002-1874-4169>

Introducción

La presencia indígena en las ciudades mexicanas suele evidenciar diferentes situaciones en su relación con la alteridad ciudadina: desde expresiones que la consideran ajena y no deseada debido a que se le relaciona, en general, con la “tradición” y el “atraso” hasta la aceptación, inclusión y reconocimiento (CDI, 2006; Jasso, 2011). La manera como en general se tiende a identificar a este sector de la población es por los diacríticos culturales, entre ellos, la lengua que habla o la manera como habla español.

La población india/indígena¹ ha residido en las ahora ciudades y metrópolis mexicanas a lo largo de la historia. El caso que se aborda en esta investigación es el de León, Guanajuato, una localidad que se fundó como villa española en 1576 en un territorio que era ocupado por chi-

1 En este texto se emplean las denominaciones india/o o indígena de acuerdo con el periodo histórico. El primer término es el que se le dio a la población nativa desde la época colonial, mientras que el segundo empezó a usarse a fines del siglo XIX. Actualmente, se suele usar también el de “pueblos originarios”. En todos los casos son generalizadores y homogenizantes.

chimecas. Desde los primeros años de su existencia llegaron otomíes y purépechas que se asentaron en los entonces pueblos de San Miguel y El Coecillo; además, arribó gente de origen africano que llegó a ser la más numerosa en la cabecera.

Gerhard (cit. en Aguilera, 2023) señala que en 1639 residían 50 personas españolas en la villa de León y un siglo después llegaron a ser 521; sin embargo, el “elemento negro y mulato”, asentado en la villa y en las haciendas, fue “importante” desde la fundación. De acuerdo con Juan Antonio de Alegre, administrador de alcabalas (cit. en Aguilera, 2023), en 1781 vivían 18 575 personas en el curato de León: en la villa eran 29 % españolas y 64 % castas, mientras que en las haciendas eran 18 % y 60 %, respectivamente; por su parte, la población india se concentraba en los pueblos de San Miguel y El Coecillo. Del total de esta población, 48.6 % era de castas, 34.2 % india y 17.2 % española.

Con base en los registros parroquiales de bautismos entre 1806-1818, Aguilera (2023) realiza una estimación de los porcentajes de estos de acuerdo con la “calidad” de quienes recibieron este sacramento: en la villa las castas representan el 56 %, española/es 25 % y las/os indias/os 19 %; en las haciendas eran 50 %, 9 % y 41 %, en el mismo orden. En los pueblos mencionados la/os indios eran mayoría: 93 % y 90 %. De los 16 420 bautismos asentados, 45.6 % fueron de india/os, 39.4 % de castas y 15 % de española/es.

Como se ha podido observar, la población india (sin olvidar la de origen africano) ha sido parte desde el siglo XVI de León. El estudio de la centuria XIX es una tarea pendiente que permitiría conocer, entre otros datos, la posible movilidad de grupos étnicos desde y hacia esta localidad, así como el proceso de aculturación/desindianización al que fueron sometidos y cómo transformaron los rasgos culturales que los distinguían, además de la cuestión jurídica que homogenizó a la población en cuanto a la manera de denominarla.

El siglo XX es de mayor movilidad poblacional y esta traspasa las líneas fronterizas del país. A partir de la segunda mitad de esta centuria

se produjo un proceso de desarrollo industrial del país y determinadas ciudades comenzaron a ser polos de atracción laboral. Así, algunas regiones se convirtieron en receptoras de población y otras en expulsoras. Respecto de la población indígena, se observan dos periodos de migración a las ciudades: uno en los años setenta y otro en la década de 1990; por lo cual, la presencia de esta población en las urbes del país se ha vuelto cada vez más constante (Martínez *et al.*, 2003).

Una de las localidades que comenzaron su crecimiento industrial y poblacional a mediados del siglo XX fue León que en 1930 contaba con 63,403 habitantes, 74155 en 1940, 122726 en 1950, 209 870 en 1960, 364 990 en 1970, 593 002 en 1980, 758, 279 en 1990, 1.020818 en 2000, 1.238 962 en 2010 y 1.721215 en 2020, según los censos. En el contexto del crecimiento demográfico y económico, León experimentó tasas superiores al promedio nacional (Martínez, 2021); por lo anterior, comenzó a ser un lugar de atracción para la población que buscaba un empleo y entre las personas que llegaron se encontraban hablantes de lenguas indomexicanas.

A nivel país, los estados de donde más ha emigrado población indígena son Oaxaca, Chiapas, Guerrero y Yucatán. Aunque el fenómeno es multifactorial y se produce en todo el territorio nacional, una de las causas que se señala de manera recurrente para las tres entidades citadas es la pobreza ocasionada por la desigualdad que se traduce en un índice de desarrollo social bajo que se observa en los estados del sur/sureste; a lo anterior se suman las políticas institucionales que descuidan el campo (Sánchez, 2015).

La dinámica migratoria indígena se ha modificado y los lugares de destino han ido más allá de la frontera. Aunque las localidades indígenas se han transformado, sigue existiendo una concentración de esta población en zonas rurales; sin embargo, en las ciudades su presencia aporta a la diversidad cultural. En el año 2000 se registraron aproximadamente 2.6 millones de indígenas en las áreas urbanas, lo cual sugiere que por lo menos una/o de cada cinco se encontraba viviendo en zonas metropolitanas (Martínez *et al.*, 2003).

Pero vivir en las ciudades no necesariamente implica un mejor nivel de vida; en ocasiones, la falta de capacitación para los trabajos urbanos, de educación escolar, de dominio del idioma español, entre otros factores, además de la discriminación etnolingüística, suelen ser obstáculo para que puedan acceder a opciones laborales o estas son limitadas, a lo que se suman otras posibles desventajas con las que llegan algunas familias indígenas a la ciudad. Cárdenas (2014) menciona que la migración de indígenas a las ciudades ya no les garantiza mejores oportunidades de vida.

Según el Censo de población y vivienda de 2020 que realizó el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), en México 23.2 millones de personas de tres años y más se consideran indígenas y corresponden al 19.4 % del total de la población. En lo que corresponde a hablantes de idiomas indomexicanos, su número es de 7.364645 que equivalen al 6.1 %; los porcentajes de hombres y mujeres hablantes son 51.4 % y 48.6 %, y los de bilingües y monolingües 87.2 % y 11.8 %, respectivamente. Los estados con mayor número de hablantes de lenguas indígenas son Oaxaca, Chiapas, Yucatán y Guerrero que acumulan en conjunto 50.5 % del total; mientras que los idiomas con más hablantes son náhuatl, maya y tzeltal.²

En lo que corresponde en particular al Estado de Guanajuato, entidad donde se ubica León, los datos del Censo de 2020³ mencionan que 14 048 personas hablaban una lengua indígena y, de ellas, 231 eran monolingües, 12988 eran bilingües y en 829 casos no se especificó el idioma. Esta cifra corresponde a alrededor del 0.24 % de la población mayor de tres años. En lo que toca a la “condición de comprensión de lengua indígena” (“hablantes pasivos”), 0.26 % de la población se ubicó en este rubro; los

2 “Estadísticas a propósito del Día Internacional de los Pueblos Indígenas”, Comunicado de prensa número 430/22. 8 de agosto de 2022. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2022/EAP_PueblosInd22.pdf

3 Los datos que se mencionan del Censo de Población y Vivienda 2020 se pueden consultar en la página de internet <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/#Tabulados>.

grupos quinquenales con mayor número de hablantes (más de 1000) se encontraban entre los 10 y 44 años.

Los idiomas con mayor número de hablantes han cambiado del Censo de 2010 al de 2020; en el primero de los citados conteos de población eran los idiomas otomí, chichimeco jonaz, náhuatl y mazahua, mientras que en el segundo otomí, náhuatl, chichimeco jonaz y mixe. De los idiomas mencionados, el chichimeco jonaz, el náhuatl y el otomí, son los que históricamente han estado presentes en el Estado de Guanajuato.

El descenso lento, pero constante del número de hablantes de lenguas indomexicanas a nivel país se observa también en el Estado de Guanajuato: de 15204 personas en 2010 se pasó a 14048 en 2020; sin embargo, el porcentaje de quienes se adscribieron como indígenas fue de 6.39 %, lo que amplía la cifra entre los hablantes y quienes se identifican como indígenas sean hablantes o no de algún idioma indomexicano. En el caso de los datos de León, el Censo de 2020 indica que 3579 personas eran hablantes de alguna lengua indígena: 2967 bilingües, 66 monolingües y 546 no especificaron y correspondían al 0.21 % de la población; los grupos quinquenales con mayor número de hablantes (más de 200 en este caso) eran los de entre 10 y 54 años.

Un dato opuesto al visto a nivel estatal es el relativo al aumento en el número de hablantes de lenguas indígenas en León: de 3270 en 2010 ascendió a 3579 en 2020. Aunque se observa un crecimiento de 309 hablantes, se debe tomar en cuenta que un porcentaje de jóvenes y niño/as no hablan el idioma de sus mayores, lo cual podría explicar que la población “en hogares censales indígenas” sea de 7043; es decir, el doble del de las/os hablantes. En el porcentaje de quienes se adscriben como indígenas a nivel municipal (8.15 % de 1.721215 habitantes) parecen influir otros factores que deben ser estudiados.

Los grupos étnicos más numerosos en 2010 en León eran mazahuas, nahuas, otomíes y mixtecos, mientras que, según los datos del gobierno municipal, en 2015 eran purépechas, otomíes, mazahuas, nahuas, mixte-

cos y otros. En años recientes se ha observado la presencia de mujeres y niñas/os tzotziles (las que se distinguen por su vestuario étnico), sobre todo en los cruces de avenidas, donde se dedican a vender dulces, hacer malabares, limpiar parabrisas de autos o pedir dinero.

Las cifras anteriores dan cuenta de la presencia indígena desde los años noventa del siglo XX en la ciudad de León y la llegada de más personas de forma constante. El asentamiento de población otomí (de Querétaro) y mixteca (de Oaxaca) en los antiguos patios del ferrocarril es anterior a la década mencionada. A estos grupos se han sumado mazahuas (del Estado de México), nahuas (de Guerrero y Veracruz), otomíes (de Querétaro y Estado de México), purépechas (de Michoacán), y tzotziles (de Chiapas), así como de otros grupos étnicos procedentes de diferentes entidades.

Las lenguas indígenas en León. Antecedentes

La situación de las lenguas indígenas a nivel país, como se ha visto en los números generales, es de desplazamiento por el español: el número de hablantes y aprendientes se reduce, así como los contextos de su uso cotidiano y conocimiento; es decir, son menos las personas que las emplean en su vida diaria con la suficiencia para expresar cualquier realidad y entre menos es la edad de la población también es menor el uso y saberes del y en el idioma. También, se ha observado una relación entre el número de monolingües en lenguas indomexicanas y el de sus aprendientes en las nuevas generaciones.

En lo que toca a León, en particular, algunos de los trabajos que han abordado este tema, desde diferentes perspectivas, son los de Canuto (2017, 2020), Schnuchel (2017a, 2017b, 2018) y Schnuchel y Wright (2021). Algunas de las cuestiones que han destacado en torno a los idiomas indígenas es la continuidad de la dinámica que sigue los patrones de la localidad de origen de sus hablantes: el proceso de desplazamiento o mantenimiento, según sea el caso, continuará en la ciudad.

Las ideologías y actitudes hacia los idiomas indomexicanos por parte de sus hablantes se encuentran en relación con su vitalidad, pues se generan conceptualizaciones acerca de su estatus y son el referente en relación con las demás; por el otro, surgen valoraciones en torno al idioma propio y el de la otredad. Por lo anterior, los hechos de discriminación, racismo y/o violencia contra hablantes de lenguas indígenas, que en general se suelen señalar como causales de su pérdida, generan diferentes (re)acciones de acuerdo con la lealtad que se tenga a la cultura propia. Ante una misma situación se pueden producir diferentes respuestas: unas de afirmación étnica y otras no.

Las actitudes hacia las lenguas indígenas por parte de quienes las hablan o no, o solo las entienden, en general son positivas y, aunque el interés en su revitalización puede decrecer, se encuentra latente el deseo de transmitir las a las nuevas generaciones o aprenderlas con el fin de que se perpetúen. La esperanza de que se mantenga la tradición lingüística, cuando menos a nivel discursivo, se fundamenta en que es el legado de la gente antigua, de quienes precedieron y es parte de la identidad, de la cultura.

Otra situación que también se ha observado en ciertos casos es el quiebre en la transmisión de las lenguas a nivel generacional. En general, entre menos edad es menos el conocimiento del idioma indomexicano y, a la inversa, mayor el del español. Lo que se observa en procesos de desplazamiento es que las generaciones de más edad adquirieron el idioma indomexicano en la infancia y, por este motivo, son monolingües o con mayor competencia en él; las personas de mediana edad son bilingües, aunque hayan sido monolingües durante la niñez y, en algunos casos, hasta la juventud; finalmente, en las últimas generaciones se puede observar el resultado de no socializarlas en la lengua indígena: solo hablan español o conocen algunas frases o palabras del idioma indomexicano.

Respecto de los ámbitos de usos, se observa que las lenguas indígenas y el español cuentan con espacios definidos en ocasiones de acuerdo con las circunstancias y la/el interlocutor/a; sin generalizar, se puede señalar que los círculos familiar y étnico son contextos de uso de los

idiomas indomexicanos, mientras que los que salen de ellos, el exterior comunitario (escuela, trabajo, templo y demás espacios urbanos) pertenece al español. Geográficamente, también la localidad de origen corresponde a las lenguas indígenas.

Aunque el desplazamiento de las lenguas indígenas se debe a múltiples factores y estos son particulares de cada localidad y, además, algunos han cambiado con el tiempo y, por tanto, no se pueden generalizar (Velázquez *et al*, 2021), uno de los que se han señalado como los que mayor presión han ejercido es la discriminación, lo cual ha llevado a las personas a ocultar su identidad étnica en la medida de lo posible y no hablar su idioma ni enseñarlo a sus descendientes para evitar que lleven los estigmas sociales. El deterioro de la identidad produce en las personas vulnerabilidad y manipulación y, en consecuencia, el deseo de aceptación e integración con una sociedad que las rechaza (Zimmermann, 2010).

Entre las variables en torno a la discriminación por motivos lingüísticos se ha destacado que las personas que fueron sujetas de violencia y rechazo fueron las que evidenciaron este diacrítico cultural (el idioma o la manera de hablar español) a su llegada a la ciudad. Con el paso de los años y debido a la socialización en el medio urbano y el acceso a la escuela, las generaciones siguientes adquirieron los códigos de la ciudad con los cuales se relacionan con sus pares ciudadanos, aunque conserven el idioma indígena y otros elementos culturales de su comunidad de origen.

Por otra parte, según se ha observado, la juventud en León es receptiva a la diversidad cultural, lo cual se puede deber a la educación que se imparte acerca de este tema desde la escuela primaria y, al menos en el discurso, demuestra admiración e interés en conocer las lenguas y las culturas indígenas (Canuto, 2020). Parece ser que en ciertos casos este aprecio y revaloración de las lenguas indomexicanas ha llegado tarde, pues ahora que existe una cierta apertura un porcentaje mayoritario de indígenas han dejado de hablarlas, recrearlas y enseñarlas a sus descendientes.

La investigación: método y análisis

Esta investigación consta de dos partes: en la primera se aborda la opinión de gente que radica en León acerca de los grupos sociales que padecen discriminación; en particular, se centra en la población indígena con el fin de identificar las percepciones en torno a esta alteridad, sus discursos y cómo se manifiestan en la cotidianidad. En la segunda se presentan las vivencias de indígenas en torno a su relación con la alteridad urbana a partir de su condición de población estigmatizada y hablante de un idioma minorizado.

Con base en los dos aspectos mencionados anteriormente se espera mostrar, por un lado, la mirada ciudadina en torno a las relaciones interétnicas en un ámbito urbano marcado por una mayoría no indígena y la manera como se reproducen las asimetrías en la cotidianidad a partir del (des)conocimiento de la alteridad; por otro, la perspectiva de la población indígena, fuera de sus pueblos de origen, respecto de su presencia en la ciudad, así como la vitalidad de sus lenguas y la manera como las perciben en relación con el español.

Los datos para esta investigación se obtuvieron en diferentes etapas. En lo que corresponde a la percepción acerca de la/os indígenas, se realizaron entrevistas en diversas zonas de León con el fin de conocer los imaginarios sobre esta población, así como las opiniones en torno a su presencia en un ámbito donde históricamente se le ha considerado ajena y no deseada. La muestra se dividió en tres niveles etarios para observar si a nivel generacional las valoraciones eran semejantes o no. En total se entrevistó a 79 personas: 20 de menos de 20 años, 32 de entre 21 y 40, y 27 de 41 y más.

En este caso, se aplicó un cuestionario acerca de la otredad y, en particular, se preguntó a quiénes se discrimina más y por qué, y si las mismas personas entrevistadas habían sido sujetas de discriminación debido a ciertos rasgos físicos, culturales o sociales. También se pidió la opinión sobre algunos enunciados (dichos, frases, refranes, etc.) que se

expresan a menudo y muestran las ideologías acerca de ciertos grupos sociales. Debido a que se considera que la población de León (se hace una generalización) es racista y clasista, se indagó en torno a este tema.

La información que se obtuvo es cuantitativa y cualitativa, y permite conocer cuáles son los grupos sociales que, se considera, son más discriminados y por qué; por tanto, se trata de una reflexión en torno a las representaciones mentales colectivas por quienes colaboraron con la investigación. La percepción de la otredad se funda en ideologías, que son las creencias sociales “que organizan y coordinan las interpretaciones y prácticas sociales de grupos, las regulan y guían las relaciones con la alteridad” (Dijk, 2006: 22).

Por otra parte, se entrevistó a 20 personas nahuas, mixtecas, otomíes y purépechas originarias de los estados de Veracruz, Oaxaca, Querétaro y Michoacán, respectivamente, para conocer sus experiencias de migración y la manera cómo se han relacionado con la alteridad ciudadina. Quienes apoyaron en la realización de esta investigación fueron 11 mujeres y 9 hombres, y se buscó que la muestra fuera equitativa en cuanto a edades, por lo que se dividió en dos grupos: de menos de 30 años (la menor de 16) y más de 31 (la mayor de 59) y en el primer caso fueron 12 personas y en el segundo 8.

Para este fin se aplicó un cuestionario semidirigido en relación con la migración y las causas para salir de sus pueblos, las trayectorias de movilidad, así como los factores que se conjuntaron para permanecer en León; particularmente, se profundizó en el contacto con la sociedad urbana, “mestiza”, hispanohablante y la relación que se estableció a partir de su condición étnica y de hablantes de una lengua minorizada. Debido a que, como se ha visto, la discriminación en León posee un componente mayoritariamente étnico-racial, se indagó acerca de sus experiencias al respecto.

Para conocer la narrativa de las vivencias, así como las interpretaciones y significaciones de los hechos relacionados con el contacto con la alteridad, se recurrió a las historias de vida, pues estas suelen centrarse en

las experiencias más significativas de las personas. Aunque el relato es de carácter individual, los acontecimientos se sitúan en un contexto donde el “yo social [se enfoca] en su relación con el pasado” y permiten observar cómo se organiza y da sentido a esa experiencia (Garay, 1997: 19, 23). Por lo anterior, se indagó cómo vivieron los hechos de discriminación étnica y lingüística, cómo los significaron y cuáles fueron las consecuencias en sus vidas y en la transmisión de sus lenguas.

Se considera que la discriminación es “el rechazo social basado en estereotipos, prejuicios, estigmas y valores culturales de acuerdo con lo que una sociedad o grupo social considera características aceptables” (ENADIS, 2022). Este rechazo se reproduce de dos formas (entre otras posibles): la primera como racismo, que distingue a las personas “en función de sus características físicas y de supuestas diferencias naturales y biológicas” (Navarrete, 2016: 41) y, la segunda, como discriminación lingüística con la cual se clasifican las lenguas en tipos y “existen diferencias entre estos tipos, que pueden justificar la concepción de que unas son superiores a otras total o parcialmente” (Moreno Cabrera, 2010: 15). Desde luego, se evalúa a las/os hablantes a partir de su posición en la escala social y en ambos casos se encuentran en una situación de desigualdad, exclusión y violencia.

Lo “oscuro” de la discriminación en León

Hay un consenso entre las personas entrevistadas acerca de la discriminación en México y es que todas mencionaron que en el país es una práctica cotidiana y que se dirige a sectores específicos de la población bajo diferentes formas; además, alrededor de dos terceras partes señalaron haber sido víctimas de esta violencia por diversas situaciones, y estos datos en conjunto permiten observar que las relaciones entre los grupos sociales se establecen a partir de cómo se percibe a las alteridades, a “las minorías” o “al que es diferente”, como fue señalado en algunas respuestas:

La discriminación en México es una realidad. ¿A quiénes se les aplica este trato desigual? Esta segregación dirigida a varios estratos y/o

grupos tiene connotaciones raciales, religiosas, políticas, de género e, incluso, condiciones físicas o mentales. Para evidenciar esto basta ver el grueso de las maldiciones o insultos de uso común en nuestra lengua. ¿Por qué? La discriminación es un acto de poder, un intento de despojar de valor al otro por medio de convencerlo de que alguna de sus condiciones o características son motivo de pérdida de valor moral o humano (Entrevista, julio de 2022).

A la pregunta “a quiénes consideras que se discrimina en México” se respondió enumerando a grupos o factores que históricamente han sido sujetos o causales de esta práctica. En los cinco primeros lugares se encuentra la gente pobre con 22 menciones, el racismo con 18, la preferencia sexual con 15, la población indígena con 10 y lo que se denominó de manera general “diversidad” con nueve, aunque otras de las menciones se encuentran en relación con la alteridad, como es el caso de la diversidad religiosa, migrantes y extranjera/os, así como “las costumbres” y “ser diferentes”.

Como ya se mencionó, se considera que la población más discriminada en León es “la gente pobre”; es decir, la que es de “bajos recursos económicos”, que “tiene menos” bienes o dinero para afrontar las necesidades de la vida cotidiana y, por tanto, se ubica en una “posición socioeconómica baja”; además, se tiene la percepción de que en esta causal de discriminación se encuentran también las “personas que no aspiran a lo mismo que el sistema capitalista y consumista tiene acostumbrado, a la clase media alta y a la clase burguesa”.

En el siguiente nivel, después de la discriminación por pobreza se encuentran la relativa a la del tono de piel como causal. En general, a la gente se le discrimina por su “raza” y esta se relaciona con el color de piel oscura; por lo anterior, la violencia se dirige “a los [que son] morenos” y a los que son “negros”. Además de la percepción, la experiencia de las personas entrevistadas refiere hechos de discriminación “por mi color de piel” o “por ser moreno”; además, la tonalidad de la piel es motivo para insultar: “me dijeron prieta”.

Por su parte, las personas de la “diversidad sexual y de género”⁴ ocupan la tercera posición en cuanto a la población más discriminados en León, de acuerdo con la percepción de quienes colaboraron con esta investigación. La gente con “preferencias sexuales diferentes”, la que no encaja en el modelo binario, a pesar de la “apertura” hacia las minorías y la diversidad, sigue siendo discriminada. Las personas “homosexuales”, “los jotitos” y, en general, las de “la comunidad LGBTQ” siguen siendo víctimas de rechazo y violencia de ciertos sectores de la sociedad.

La mención de las personas indígenas en el índice de la discriminación se encuentra en el cuarto lugar, pero en el imaginario social también se les relaciona con la “cuestión racial”: “yo creo que [se discrimina] principalmente a los indígenas así tipo los inditos del centro [de la ciudad] por su aspecto físico y porque no hablan bien [español]”. Como ya se señaló, lo “racial” se manifiesta en muestras de rechazo “a los indígenas por su color de piel” y esta situación parte de una “percepción europea [blanca]” que se considera superior; además, se les violenta debido a que su presencia no es deseada en ciertos espacios: “¿no te acuerdas cómo corrieron al indito de las yerbitas?”.

Respecto de cómo se percibe a la población indígena en León, las representaciones de las/os entrevistada/os se centraron en dos aspectos principalmente; en el primero se le relaciona con la discriminación, la pobreza y con “una [situación] muy triste: [la] marginación”; además, son “muy vulnerables, pero también muy vulnerados por las personas que vivimos aquí en León y que tienen condiciones bastante difíciles que afrontar”. En el segundo, en alrededor de dos tercios de las respuestas se señaló que las/los indígenas son gente de “costumbres”, cultura e idiomas: “ellos se saben más idiomas, como que es gente humilde, pero sabe más idiomas que uno mismo”; además, se les considera “nuestras raíces” y “[nuestros] orígenes”. Tampoco faltaron los estereotipos: gente que se viste con “pantalón de manta, camisa de manta, sombrero de palma”.

4 Se emplea la denominación de la ENADIS 2022.

En cuanto a la manera como se percibe la presencia indígena en la ciudad, más que opiniones en contra, lo que se señala es que estas personas, al igual que la población en general, migran por la necesidad de contar con un sustento el cual no es suficiente en sus lugares de origen. La “necesidad”, pobreza o carencias para subsistir son factores que producen este fenómeno que “tiene un tinte más económico [debido a que] no hay oportunidades [en el campo] y las ciudades son concentradoras de esas oportunidades, pero esta migración está dando cuenta de muchos procesos de desigualdad”.

Una opinión general también es la que señala la asimetría que se establece con la indigenidad en el contexto urbano. Según se menciona, las/os indígenas “ya la tienen difícil en el lugar del que ellos vienen” y, cuando llegan a la ciudad, en lugar de “darles ese recibimiento caluroso [...] como que lleguen aquí y todavía los tratamos mal”. No es tanto el hecho de ser de fuera, sino la condición étnica lo que se considera en la relación con la otredad: “por lo mismo que son indígenas y vienen de esos estados [del país], pues no se les da el mismo valor, a lo mejor el mismo trato como a la mayoría de las demás personas; entonces, pues eso es discriminación”. En la siguiente cita se presenta una opinión que abarca diferentes aspectos de la presencia y el trato que se da a las/os indígenas en León:

Me parece bien [que vengan a León] porque si no encuentran las condiciones en sus zonas rurales o en sus pueblitos, como les decimos, obviamente tratan de migrar. Obviamente, cuando vienen a las ciudades o a las urbes, como les llamamos, desgraciadamente son dejados, los tratan... los tratamos -digo, estoy hablando en general. Y como más muchos no saben hablar español, ahora sí que no pueden hablar con la demás gente, entonces es muy fácil de, de hacer de una u otra forma cosas inadecuadas con ellos. Es que no les puedes dar trabajo o les das trabajo mal pagado. Normalmente, son los que hacen el trabajo pesado, cargar productos que pesan mucho o de albañiles (Entrevista, julio de 2022).

El trato que se da a las/os indígenas parece estar motivado por el racismo y el clasismo que se encuentra arraigado en la población, según

la percepción que se tiene. A la pregunta de si en León la gente es clasista y/o racista, 65 personas mencionaron que ambas, 13 que solo clasista y una dio más peso al clasismo: “más clasista que racista”. En dos respuestas se mencionaron matices de atenuación: en la primera, “yo siento que ambas, pero ya no mucho; o sea, ya la gente ha cambiado [y] ya no son tan... racistas” y, en la segunda, “sí [es clasista y racista], pero no todos”.

Las causas del clasismo y racismo presentes entre la población se relacionan con la ignorancia, “mala” educación o la falta de esta, de “valores” o de cultura; según lo señalado, por estos motivos surgen los prejuicios, intolerancia, envidia y falta de empatía que llevan a la gente a pensar “que son mejores que otros” y “sentirse superiores y hacer uso de cualquier diferencia para menospreciar a los demás”. Llama la atención que entre los factores que se mencionaron como causales del clasismo y racismo en León se encuentran “los ideales conservadores” que se relacionan con la religión católica, debido a que Guanajuato “es un estado súper mocho [religioso] y [de] doble moral en el que la apariencia muchas veces lo es todo”.

Ante esta percepción general de que la población en León es racista y clasista, la mayoría de las personas que brindaron su opinión para esta investigación desaprobaron una serie de frases con contenido discriminatorio que se escuchan cotidianamente, entre ellas “hay que mejorar la raza”, al menos discursivamente. No se observa una diferencia significativa por grupos etarios en cuanto a su posicionamiento ante este dicho racista; de las 79 personas entrevistadas, solo tres de las de menos de 20 años estuvieron de acuerdo con la supuesta mejora de la raza en términos del blanqueamiento de la piel, una de las de entre 20 y 40, y ninguna de las mayores de 40.

El fin por el cual “es correcto” y “a huevo [forzosamente]” se debe “mejorar la raza” es para que “las personas sean más bonitas” y procreen “hijos bonitos”, ya que “al final la raza humana debe sobrevivir con sus mejores ejemplares”. Estas afirmaciones se encuentran en oposición a lo que señaló la mayoría respecto del dicho mencionado: “esta expresión es

muy estúpida”, “discriminatoria”, “es instaurar el racismo” y es “clasismo en su máxima expresión” debido a que “no hay razas mejores o peores”. El “mejoramiento de la raza” debe ser, según se señaló, en términos de “mejorar como personas”:

Si por “mejorar la raza” se está hablando de combinar la propia estructura genética buscando una mejor resistencia en cuanto a enfermedades y/o padecimientos, así como el intercambio cultural, estoy de acuerdo. Si el caso funciona meramente por aspectos “estéticos” y/o superficiales, no estoy de acuerdo, ya que la mejora no viene significativamente solo por el color de alguna parte del cuerpo (Entrevista, julio de 2022).

Los grupos discriminados y las causales que se observan para el caso de León son también los que se mencionan en otras investigaciones que se han realizado acerca de este tema. Se ha señalado que en México “la discriminación y la pobreza mantienen una relación estrecha, cuya cercanía se acrecienta dentro de algunos grupos sociales que son más vulnerables y que han sido históricamente vulnerados” (Ordoñez, 2018: 24-25); además, una persona que nace en un hogar pobre “tiene una alta probabilidad de permanecer en una situación similar cuando alcance la edad adulta” (Altamirano y Flamand, 2018: 50).

Se considera que la discriminación es uno de los mecanismos para reproducir la desigualdad étnico-racial y está presente en los ámbitos y relaciones cotidianas, pues es una práctica generalizada y normalizada. La racialización de ciertos rasgos físicos se puede unir a otros factores que son causales de maltrato y marginación sociales; por ejemplo, ser de piel morena, hablar una lengua indígena y ser pobre tienen “un efecto acumulativo de mayor vulnerabilidad”, pues las personas “combinan atributos socialmente estigmatizados en varias dimensiones a la vez” (Solís *et al.*, 2019: 24).

Por otra parte, de acuerdo con la ENADIS (2022), 37.3 % de población de la diversidad sexual y de género declaró haber sido discriminada y el motivo más señalado fue su forma de vestir o su arreglo personal: tatuajes, la ropa, forma de peinarse, perforaciones. En la versión de 2010

de la ENADIS, 52 % de “personas homosexuales, lesbianas y bisexuales” mencionaron que la discriminación era su principal problema y la intolerancia por esta causa provenía en mayor medida de la policía y de gente de su iglesia o congregación religiosa.

En particular, la discriminación de la población indígena es un fenómeno que se observa en general en las ciudades de México y los “sentimientos” que genera su presencia en estas son mayormente de solidaridad, ternura, pena e indiferencia. La posibilidad de vecindad con indígenas divide a favor y en contra; sin embargo, a pesar de que cuantitativamente una mayoría dijo ser favorable a tener una familia indígena como vecina, en la fase cualitativa surgieron expresiones tendientes al rechazo (CDI, 2006).

Vivencias de indígenas: del sur al norte

En el contexto urbano que se ha mencionado, donde “como te ven [y escuchan] te tratan”, la población indígena que ha llegado desde diferentes partes del país reproduce elementos de sus culturas, entre ellos sus idiomas. Las/os indígenas residen permanentemente y nacen en León desde hace al menos tres generaciones (pero se les sigue considerando “migrantes” en ciertos discursos políticos) y sobre todo las/os más jóvenes adquieren los códigos de la ciudad, sea que conserven o no los de sus localidades de origen, los cuales apre(he)nden en sus casas.

La llegada de indígenas entrevistadas/os a León se debió a que su subsistencia en sus pueblos de origen se veía comprometida. En las historias de vida se menciona, por ejemplo, las “condiciones muy carentes, demasiado, hasta el grado de que a veces, yo creo, [en casa] no encontraban [no tenían] ni siquiera tortilla para comer”. Aunque estos recuerdos son reinterpretaciones *a posteriori* reflejan cómo se percibía la situación de la falta de alimento que vivían; por lo anterior, decidieron buscar alternativas de sustento fuera y “de alguna manera aprovecharon las oportunidades que brindaba la ciudad”.

También, los recuerdos de quienes dejaron su comunidad están marcados por una ruta de ciudades a las que fueron y estuvieron viviendo algún tiempo hasta que, debido a ciertos factores, llegaron y decidieron permanecer en León. La distancia no fue obstáculo para estas personas; la lista de lugares a donde fueron abarca desde la frontera norte del país hasta el sur, como es el caso de la familia de una joven que señaló: “hasta donde yo me acuerdo, conocí parte de... Mérida [sur], Tijuana [norte], Aguascalientes... Guadalajara también un poco y aquí en León [centro occidental]”. En algunos casos, la memoria no recuerda cuándo inició el recorrido: “híjole, ahí está difícil porque no sé... pues estaba... ya ni me acuerdo, pero estaba chiquita cuando andaba con mi papá por Guadalajara”.

Las redes familiares y de paisanaje fueron las que apoyaron a las personas en su proyecto y trayectoria de movilidad, las introducían en las dinámicas urbanas locales y les ofrecían un lugar donde vivir, así como alternativas de subsistencia que, en general, eran las mismas de quienes las albergaban; sin embargo, la iniciativa para “probar suerte” en otros lugares, sin ayuda, estuvo guiada, en primer lugar, por la posibilidad de encontrar un modo de manutención y un espacio donde vivir, aunque fuera en la calle o espacios públicos, sobre todo cuando el ir y venir del pueblo a la ciudad era constante. Por otra parte, la movilidad era parte de una tradición que, algunos casos, la habían iniciado las/os abuelas/os quienes fueron las/os primeras/os que salieron a recorrer ciudades en busca de oportunidades.

Los primeros que salían de sus pueblos eran los varones puesto que eran los que aportaban los recursos para el sostén de las familias y, según la distancia de los lugares a donde iban, retornaban cada cierto tiempo; posteriormente, y según las condiciones, se unían las esposas, mientras que las abuelas o tías que permanecían en el lugar de origen se hacían cargo de las/os niñas/os; a la postre, toda la familia se reunía en la ciudad y, en algunos casos, como se ha visto, continuaban una ruta incierta de movilidad y retorno según se presentaran las posibilidades de subsistir:

Mi papá era el que primero venía para acá. Él se venía solo para, pues... sí, para trabajar y todo y para llevar dinero al pueblo. Pero después, pues... él, por ahí, por algunos conflictos que... se tuvo con la familia, pues mi papá decidió traerse a mi mamá y traernos a todos aquí a León. Y ya nos vinimos aquí a... pues, prácticamente a vivir.

El encuentro y relación con la población hispanohablante en las ciudades se determinó por la posibilidad de hablar o no español o sus limitaciones; quienes ya eran bilingües o poseían un cierto dominio del castellano debido a que lo habían aprendido con sus madres o padres, en la escuela o en la televisión señalaron que no tuvieron problemas de comunicación ni discriminación: “cuando llegué a León ya no era tan difícil [comunicarme; por eso,] no, nunca me han dicho nada”.

En los casos de las personas con menor competencia en español, algunas debían hacerse de “oídos sordos” para “no escuchar” lo que les decían y “evitar la discriminación... es por no escuchar donde habla la gente y, pues, es que más vale hacer sordo y caminar a tu lado nada más... Sí”; mientras que otras preferían centrarse en su trabajo y evitar el diálogo y a las/os agresoras/es (1). Las/os monolingües en lengua indígena sí mencionan casos de mayor violencia (2):

(1) Nada más me enfocaba en lo que estaba realizando y punto, pero de que platique o más, no; nomás me enfocaba en mi trabajo. [La gente del puerto de Veracruz nos discriminaba] principalmente por la zona de donde somos [Tequila, Veracruz; región nahua] y por las costumbres que... bueno, la gente piensa eso, pero, de nosotros, pero realmente somos otra gente que vale más, que sabemos también y mucho. [Para evitar la discriminación] no sé, digamos [lo que hacía era] separarme de, de aquel grupo que nos trataba así.

(2) Vuelvo a repetir: no, no podía comunicarme de ninguna... ni de otra forma; entonces este... sí me fue difícil comunicarme tanto en español como mixteco. [Y] sí [me discriminaban] mucho porque la gente no conocía mi forma de hablar ni mis creencias, mis costumbres; entonces, era como el bicho raro de la comunidad, de que eres diferente a nosotros y pos no, no te aceptamos; entonces, sí sentía feo eso y también fue

como que lo que más me obligó a, a aprender forzosamente español y queriendo olvidar mi, mi propia lengua.

La movilidad de las familias, como ya se mencionó, fue pendular para algunas durante un periodo y el ir y venir de sus lugares de origen a las ciudades provocó incertidumbre y sentimientos encontrados debido a la discriminación. Así, se encontraban en un dilema emocional, pues por la situación de penuria que pasaban habían decidido partir de sus pueblos para buscar dónde encontrar los medios para subsistir; sin embargo, allí a donde iban sufrían rechazo y desprecio de la gente:

De niña, por ejemplo, cuando estábamos allá [en el pueblo] y veníamos un tiempo acá me daba muchísimo emoción y así de “qué bien”, pero llegaba aquí y sentía el rechazo y la discriminación. Me quería vol... regresar otra vez. Entonces, eran sentimientos diferentes cada vez que salíamos y regresábamos.

Además de que la diferencia entre ser discriminada/o o no se encontraba en relación con ser hablante monolingüe de un idioma indígena o la manera como se hablaba el español, según se deduce de las historias de vida, las experiencias que les tocó vivir a las personas en torno a su lengua fueron diferentes también según su edad, con quienes se relacionaban y el trabajo que desempeñaban. Enseguida se transcriben fragmentos de dos entrevistas donde se presentan las dos situaciones:

(1) Antes, cuando mi mamá todavía trabajaba sí me daba coraje [enojo intenso mezclado con impotencia] porque los que trabajaban ahí, pues, empezaban: “ustedes no tienen nada qué hacer aquí” o “ustedes vienen sobrando, no sé qué hacen aquí, regresen de donde son”. Sí. Y con eso fui creciendo [...] Por eso, eso era lo que más coraje me daba, o sea, antes... igual orita.

(2) Desde que llegué aquí me han preguntado personas que, pues, es muy bonito que uno sepa hablar algún dialecto, algún idioma, alguna lengua. Me andan preguntando palabras; si me preguntan una, pues yo les contesto pa' que no se queden con las ganas de saber cómo se dice o cómo es que una persona lo sabe hablar.

A pesar de las situaciones de discriminación mencionadas, para algunas/os, la permanencia de larga duración o de residencia permanente en León se vio como una opción para mejorar su economía y lograr su manutención. Aunque los motivos que mencionaron para quedarse a vivir en la ciudad son variados y responden a diferentes circunstancias, entre ellos el ingreso de las/os hijas/os a la escuela, los que se señalaron en la mayoría de los casos fueron lograr una fuente de ingresos (1) y un lugar dónde vivir (2):

(1) Desde siempre [mi familia] se dedicaron al comercio y, pues, aquí se dedicaban a vender lo que es la semilla, la semilla [de calabaza tostada] y, pues, le iba, les iba bien, la verdad. Y, pues, así como que, bueno, pues, pues, como que ahí encontraron como que una, una salida a los... problemas de dinero, ¿no?

(2) No sé cómo llegaron [mi papá y mamá] aquí, a la salida de San Pancho y ahí, pues, ahí prácticamente era una colonia que apenas estaba empezando; o sea, eran como casitas por aquí, casitas por allá y eran como sembradíos todavía ahí. Entonces dijeron: “no, pues, yo creo que aquí nos vamos a quedar”. Y después ya entre toda la gente que vivía allí en la colonia, pues ya empezaron a, como ir a reuniones para ver si les daban algún terreno ahí para ya asentarse. Entonces, yo creo que en base en tanto esfuerzo y juntas y reuniones y no sé qué y movimiento, más que nada principalmente de la gente de la colonia, pues fue como poco a poco fueron consiguiendo cada uno, cada persona... bueno, cada una de las personas que vivían en esa colonia fue, fue de la manera en que fueron consiguiendo su propio terreno y empezaron a construir y, pues, ya ahí ya prácticamente nosotros también nos quedamos.

La permanencia en la ciudad y el mantenimiento o desplazamiento de las lenguas indígenas es el resultado de diversas circunstancias y la (re)acción de las/os hablantes ante ellas; sin embargo, una situación que se desea destacar en este trabajo es la discriminación que se menciona en los discursos de las/os monolingües o con mínima competencia en español en el contexto de una ciudad donde, como se ha mencionado, se percibe que la población es clasista y racista:

Sí, los de la ciudad sí, este... si hablamos entre nosotros, si ellos... nos hacen a burlarse o, no sé, empiezan a criticarnos así con nuestro dialecto porque como ellos hablan español, nosotros hablamos eso [el idioma indígena] y ellos piensan que son inglés o no sé qué es lo que hacen ellos de con eso... este... se burlan de uno.

A continuación se mencionan algunas situaciones en relación con la migración y el desplazamiento de las lenguas indígenas que son resultado de la discriminación lingüística. La primera que se observa es el semilingüismo en algunas/os niñas/os debido a que, se deduce, no se les socializaba plenamente en el idioma indomexicano ni en español debido a que, probablemente, se trataba de no hablarles en lengua indomexicana para evitarles la discriminación y, además, sus madres y/o padres no poseían suficiencia verbal en español para este fin; por lo anterior, se producían casos como el siguiente:

Pues yo creo que [no hablaba] ninguno [idioma]; me comunicaba como podía porque, bueno, así de lo que me comentaba mi papá, decía que a veces yo no podía hablar mixteco y tampoco podía es... hablar español; entonces me guiaba a través de mímicas y señas; entonces, en base a eso poco a poco fui aprendiendo a comunicarme.

Una situación que se ha observado en relación con la adquisición de las lenguas indígenas a temprana edad es la convivencia cotidiana con personas monolingües; el descenso en el número de estas parece ser proporcional al aumento de monolingües en español. Cuando las madres y/o padres comenzaban a adquirir una competencia en español que permitía la comunicación, al menos instrumental, iniciaba el cambio del idioma, pues se prefería socializar a sus hijas/os en esta lengua a pesar de las limitaciones. Lo anterior también es el caso de la población indígena que llegó a León, como se puede ver en este fragmento de entrevista donde, a pesar de sus posibilidades lingüísticas limitadas, las personas procuraban hablar español con su hija:

¿Y cuando fuiste allá, a Guadalajara, qué idiomas hablabas?

—El mismo idioma, mixteco

¿Y el español no lo hablabas todavía?

— Pues sí, porque.... casi hablamos ese, pero no muy bien, pues ya ves cómo es nuestra palabra o qué te diré [de la manera como hablamos español]

¿Tus papás qué hablaban? ¿Qué idioma hablaban?

—También mixteco

¿Y español?

— Mi papá sí

¿Tu mamá no?

— Mi mamá... bueno, poquito de los dos.

¿Poquito de los dos?

—Mmm, mmm... también mi papá [hablaba poco español], pero, pues... ya mi papá ya comprende más que mi mamá

¿Quién te enseñó el mixteco?

—Ahí con mis papás

Y, ¿el español donde lo aprendiste?

— Pues, también, porque mi papá siempre ha hablado con nosotros, no mucho, pero, pues, ahí poco a poco... donde ya... salimos adelante

En los casos anteriores parece ser que la diferencia entre el semi-linguismo de la primera persona y un cierto bilingüismo de la segunda es la socialización mayoritaria en el idioma indígena, aunque en español no se lograra. En la entrevista se dice que el padre y la madre hablaban “poquito de los dos [idiomas]”; sin embargo, eran nativohablantes de mixteco y, más bien, su competencia en español sí era “poquita”; a pesar de ello, el padre “siempre” hablaba castellano con la hija, pero la madre se comunicaba mayormente en mixteco con ella porque “comprendía menos” el español.

El aislamiento de algunas/os indígenas debido al rechazo de la sociedad permitió que se mantuvieran y transmitieran sus lenguas debido a que socializaban únicamente con las/os de su mismo grupo étnico: “porque

no nos juntábamos con nadie, más que el de nosotros, de nosotros... de nuestro, así de nuestro dialecto”. Sin embargo, por situaciones como las dos anteriores, algunas/os niñas/os no lograron desarrollar suficiencia comunicativa en uno o en los dos idiomas y esta limitante se mantenía en la edad adulta, pese al tiempo que llevaban viviendo en la ciudad; en consecuencia, se mencionó que la comprensión y uso oral de las dos lenguas es, también, “poquito”:

Pues, [hablo] poquito de español y mixteco; digo poquito porque... en sí el español, aunque puedo comunicarme y darme a entender, hay palabras que aún no puedo comprender muy bien y que tampoco puedo expresar; igual el mixteco, lo entiendo, pero, pos, me es un poco difícil de hablarlo. Entonces, poquito de todo y apenas una pizquita de inglés.

La transmisión intra a intergeneracional de las lenguas indígenas se vio truncada o no, una vez más, según el nivel de aprendizaje de español que poseían las personas cuando criaron a sus hijas/os y, aun en los casos de un cierto nivel de “bilingüismo”, la mayor competencia en el idioma indomexicano fue determinante en la elección: si eran hablantes de la lengua indígena y poseían escaso dominio en español, se comunicaban y enseñaban en el hogar en la primera (1), pero si ya podían desarrollar su cotidianidad en español, cuando menos a nivel funcional, se producía el cambio lingüístico (2):

(1) Si, mis hijos, a mis hijos diario hablo mixteco con ellos; yo no hablo español con ellos, pues, es que... porque yo no puedo hablar muy bien el español, el español; por eso yo uso más mi dialecto que el español.

(2) Como orita mi cuñada, eso le está pasando orita a su niña, pos no entiende a nosotros el náhuatl; ellos le enseñan, pero puro español y pos lo que nosotros hablamos, pos ya no entiende, [aunque] sí que le decimos o pos qué quiere decir.

Ninguna, pos, no entiende, ni de ellos que hablan ni de nosotros no nos escucha, la entiende puro español porque así le enseñan; entonces, sí, pos me imagino, si yo fuera mi hija, pues yo le podría enseñar dos tipos de lenguas y, pos, es mejor ser bilingüe.

El aprendizaje de la lengua indígena en el hogar y la socialización en la ciudad que permitió la adquisición del castellano dio como resultado una tercera generación bilingüe; por un lado, el mantenimiento del idioma indomexicano fue posible porque se hablaba con la familia y con la comunidad de paisanas/os radicados en León; por otro, en la escuela y con los pares se comunicaban en español; sin embargo, la persistencia de la discriminación (1) y el uso cotidiano del castellano en todos los ámbitos fuera de la casa han incidido en el abandono del idioma indomexicano, a pesar de la importancia que le dan (2):

(1) Ya no puede [quiere] hablar en otomí, porque hay muchos [dis]criminationes y tanto así, porque muchas gentes [que] cuando, como se ponen a hablar así en otomí, como que muchas gentes que va... como que... como que se burla de ellos y como que no le[s] gusta a las personas de la ciudad que hablen así, por eso como que la gente que se avergüenza uno de hablar así en otomí, pero [también] muchas gentes dicen “¡ay!, ¿por qué esa gente, por qué [habla otro idioma]? Yo me gustaría, voy a hablar así como yo hablo [ella habla]”, pero que no saben, le cuestan mucho trabajo para aprender para hablar también. Pues yo pienso que así o quién sabe la gente que habla de nosotros: que semos indígenas o porque no semos de aquí.

(2) Pues sí, porque los hijos lo necesitan ahorita [el idioma indígena], pero, pues es que ellos no sé qué ven por la misma crítica y ellos también... no quieren utilizar el dialecto, pero, pues yo veo que es más importante el de nosotros.

Ellos lo quieren terminar [dejar de hablar], pero, pues... es que van más al español, pero así ya entienden más español porque están con los maestros y el dialecto de nosotros ya va acabando porque hay veces que, bueno, ella todavía y... los dos muchachos tratan de hablar, pero la otra [hija] no.

A lo anterior se suma la necesidad de aprender “bien” español para poder comunicarse en las oficinas para demandar o recibir los servicios públicos, entre ellos los educativos y los de salud. Según las experiencias que contaron, la discriminación no solo se da en el plano de la lengua,

sino también en el de la percepción ya que al identificar que una persona es indígena no se le da el trato que se debe:

(1) Llegamos [a la oficina] y no nos podemos comunicar suficiente, o sea, no sabemos 100% español y, pos, ellos nos maltratan porque “estos no saben, son indígenas”. Yo pienso que si... este... queremos estar ahí, uno que nos escucharan también para comunicar con ellos, podemos hablar bien con ellos para que nos entiendan porque hay muchas señoras no entienden el español y, pos, de hecho, pos, si no sabes español no te tratan bien.

(2) A lo mejor nos echara[n] poquito la mano o nos ayudara[n] [en las oficinas], pero si están todos puros español o puros castellanos, pos, a veces ni caso nos hacen, yo digo, ¿verdad? Nomás de vernos la trenza, “no, es indígena esta, ni caso le hacemos”. Y así.

Como se ha podido observar, la discriminación por motivos de la lengua indígena que se habla o la manera como se habla español está presente en el discurso de la mayoría de las personas indígenas que llegaron a León. Los diacríticos culturales son los que se consideran en el momento del contacto con la alteridad; por tanto, se buscan las diferencias mínimas para juzgar y diferenciarse de la otredad. Así, los ámbitos de uso de las lenguas se definen en detrimento de los idiomas indomexicanos:

La mayoría de las indígenas todos se saben dos idiomas que es su idioma y el español. [...] La que me sé más es mi idioma y el español. El español es con la que me comunico desde cuando llegué aquí, pues aquí no hay tantas indígenas para que me comunique con ellos, así como, por ejemplo, en mi idioma no hay tantas indígenas que se saben mi idioma. Namás mis familiares, las que vinieron aquí, nomás me comunico con ellas. Los que no saben mi idioma ya me comunico en español. Es importante saber el español y otro idioma que te sepas.

La trayectoria lingüística de algunas familias indígenas parece ir hacia el monolingüismo en español, después de haber pasado primero por un “bilingüismo” con “capacidad limitada” en español y luego por un “segundo nivel de bilingüismo” con la adquisición del español al menos en

el nivel funcional y con posibilidades de transmítrirlo. De una generación a otra, o en el interior de una misma generación, se produjo el quiebre en la transmisión de la lengua. Sin embargo, la pérdida de la lengua, el legado de los antepasados se encuentra latente, al menos discursivamente, y se desea que continúe: “sí, hay que enseñarles las dos lenguas, otomí – español que se hagan bilingües y, sí, la verdad, sí me gustaría que... que [mis hijas/os] sí aprendieran a hablar la lengua [indígena]”.

Reflexiones finales

La población indígena que ha llegado a residir de manera permanente a León ha desplegado una serie de estrategias para poder ser parte de la ciudad y una de ellas se encuentra en relación con el idioma con el que pueden comunicarse con la alteridad urbana. El aprendizaje del idioma español ha sido con el fin de integrarse, pero en este proceso se ha producido la pérdida de la lengua indígena por el desuso y la no transmisión a las nuevas generaciones debido a la discriminación, como se ha visto en los casos citados.

De acuerdo con lo señalado acerca de los grupos discriminados o los motivos por los que son violentados, lo económico, lo lingüístico y el color de la piel destacan entre los rasgos que se consideran para relacionarse con la alteridad. Por lo anterior, ser indígena conlleva un grado de “acumulación de vulnerabilidad”, como ya se mencionó, debido a que se conjuntan los tres factores: la pobreza (por los trabajos sin prestigio que desempeñan), el idioma que se habla (lenguas minorizadas) y el tono de piel.

En relación con el mantenimiento o desplazamiento de los idiomas indomexicanos destacan las (re)acciones y actitudes que las personas tienen acerca de su propia lengua, pues de ellas dependerá en determinada medida la continuidad o no de la tradición lingüística (sin dejar de lado las presiones internas y externas a favor o en contra); pero, también, un mayor nivel de conocimiento que posean en el idioma indígena en relación con el español determinará si habrá continuidad o no.

La llegada de indígenas a León, y a otras ciudades, ha sido generalmente por motivos económicos, pero en tiempo reciente las/os jóvenes dejan sus pueblos en busca de opciones de educación superior con que no cuentan allí, lo que nuevamente remite a situaciones de desigualdad. Aunque vivir en las ciudades puede que haya mejorado su nivel económico, como se señala de manera general, también ha implicado la pérdida de sus lenguas debido a la discriminación.

Ante la exclusión y violencia por motivos etnolingüísticos las personas han optado por una de las siguientes opciones: mantener y resaltar su diferencia en la ciudad por medio del idioma y sus prácticas culturales o asimilarse a la alteridad “mestiza” y solo hablar español. A la pregunta de cuál lengua le gustaría que hablara todo el mundo para que se entendiera toda la gente, una señora mayor de edad respondió que purépecha; ¿por qué?: “pos porque yo soy purépecha”; además, señaló que “yo veo que nosotras, las que hablamos así dos idiomas, somos más importantes”.

Referencias bibliográficas

- Aguilera Núñez, Ana Rosalía (2023), “«Socios en la muerte»: la epidemia de tifo de 1813-1814 y la de viruela de 1815 en la Villa de León, Guanajuato”, *Oficio. Revista de historia e interdisciplina*, 17: 47-65.
- Altamirano, Melina y Laura Flamand Gómez (coord.) (2018), *Desigualdades en México*. 2018, México: El Colegio de México.
- Canuto Castillo, Felipe (2017), “Lenguas indígenas de México en contexto urbano. Una aproximación al caso de León, Guanajuato, México”, *UniverSOS. Revista de Lenguas Indígenas y Universos Culturales*, 14: 9-30.
- Canuto Castillo, Felipe (2020), “Actitudes hacia las lenguas indígenas por estudiantes en León, Guanajuato, México”, *Circula, Revue d'idéologies linguistiques*, 11: 24-45.
- Cárdenas Gómez, Erika Patricia (2014), “Migración interna e indígena en México: enfoques y perspectivas”, *Intersticios Sociales*, 7: 1-26.
- Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) (2006), *Percepción de la imagen del indígena en México. Diagnóstico cuantitativo y cualitativo*, México: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.

- Dijk, Teun A. van (2006), *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*, Sevilla: Gedisa
- “Encuesta Nacional sobre Discriminación en México. ENADIS 2010. Resultados generales” (2011), México: Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación.
- “Encuesta Nacional sobre Discriminación. ENADIS 2022. Presentación de resultados” (2023), México: Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática.
- Garay, Graciela de (1997), “La entrevista de historia de vida: construcción y lecturas”, en Graciela de Garay (coord.), *Cuéntame tu vida. Historia oral: historias de vida*, 16-26, México: Instituto Mora.
- Jasso Martínez, Ivy Jacaranda (2011), “Vulnerabilidad y población indígena en León, Guanajuato”, *Ide@s CONCYTEG*, 6 (75): 1113-1136.
- Martínez Delgado, Gerardo (2021), “León y sus procesos urbanos en su largo siglo XX”, en Arturo Alvarado Mendoza y Jesica Vega Zayas (coord.), *León, de la ciudad a la metrópoli*, 61-91, Guanajuato: Universidad de Guanajuato, Ítaca.
- Martínez, Miguel Ángel, Juan Enrique García y Patricia Fernández (2003), “Indígenas en zonas metropolitanas”, en *La situación demográfica en México 2003*, 155-164, México: Consejo Nacional de Población.
- Moreno Cabrera, Juan Carlos (2000), *La dignidad e igualdad de las lenguas. Crítica de la discriminación lingüística*, Madrid: Alianza Editorial
- Ordoñez Barba, Gerardo (2018), “Discriminación, pobreza y vulnerabilidad: los entresijos de la desigualdad social en México”, *Región y sociedad*, XXX (71): 2-30.
- Sánchez García, Carolina (2015), “La migración indígena mexicana, interna e internacional”, en Genoveva Roldán Dávila y Carolina Sánchez García (coord.), *Remesas, migración y comunidades indígenas de México*, 71-90, México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Schnuchel, Sophia (2017a), “Actitudes de indígenas migrantes hacia sus lenguas autóctonas y el español en León, Guanajuato: «no quiero perder mi cultura, sobre todo, mi idioma de hablar»”, *Entretextos*, 9 (27): 250-271.
- Schnuchel, Sophia (2017b), “Circunstancias vitales de gente indígena en un contexto urbano. El caso de León de los Aldama”, *Acta Universitaria*, 27 (4): 69-82.
- Schnuchel, Sophia (2018), “Bilingüismo de indígenas migrantes y desplazamiento de idiomas autóctonos en León, Guanajuato”, *Relaciones. Estudios de historia y sociedad*, 155: 167-207.

- Schnuchel, Sophia y David Charles Wright Carr (2021), “«La gente se ríe de nosotros porque hablamos otra lengua»: discriminación étnica y lingüística en León, Guanajuato, México”, *Circula, Revue d'idéologies linguistiques*, 12: 65-86.
- Solís, Patricio, Alice Krozer, Carlos Arroyo Batista y Braulio Güémez Graniel (2019), “Discriminación étnico-racial en México: una taxonomía de las prácticas”, México: El Colegio de México.
- Velázquez, Virna, Roland Terborg e Isela Trujillo (2021), “La teoría de ecología de presiones como sistema complejo, el desplazamiento y la planificación del lenguaje”, en Roland Terborg, Virna Velázquez e Isela Trujillo (coord.), *Presiones que obligan a los hablantes de lenguas originarias, indígenas y minorizadas a abandonar sus lenguas*, 25-36, México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Zimmermann, Klaus (2010), “Diglosia y otros usos diferenciados de lenguas y variedades en el México del siglo XX. Entre el desplazamiento y la revitalización de las lenguas indomexicanas”, en Rebeca Barriga y Pedro Martín (ed.), *Historia sociolingüística de México*, tomo II, 881-955, México: El Colegio de México.

Anexo 1. Fragmentos de la historia de vida de una joven otomí en torno a la discriminación

[Cuando llegamos a León] solamente, solamente [hablaba] el otomí; de hecho, yo me acuerdo bien que... cuando yo llegué aquí yo no sabía cómo hablar el español y yo no entendía el español en sí; o sea, no... porque yo solamente hablaba mi lengua. Fue difícil.

[Aprendí español] a tirones y jalones y empujones, ¿sí, no? Poco a poco. Yo creo que me la pasé... todavía sigo aprendiendo el español. El tiempo, el tiempo fue como... aparte porque también llegué en una buena etapa. Yo tenía seis años entonces. Yo creo que poco a poco ya... me fui... empujando un poco más del... del idioma español.

En la escuela solamente [hablaba español] porque en mi casa todos hablaban otomí. Sí, en la escuela fue como... fui aprendiendo; de hecho, yo para evitar [el contacto con] la gente me separaba. ¡Imagínate! Así era de antisocial en las escuelas porque por lo mismo que yo no... yo no podía comunicarme con ellos yo no me juntaba con ellos y, entonces, prefería [estar] aparte mejor.

Yo sí, la verdad, sí, sí: sí fue discriminación, así con todas sus letras. Sí fue discriminación porque... pues, en aquel entonces como que no... como que era... no sé, pues... parecía... como si fueras... no sé, como... un bicho raro, un... casi, casi un extraterrestre de otro, de otro mundo. No sé... fue tan así que todos me veían así como que “¡ash!, qué gente, qué gente!”. Sí, pero sí, sí fue. Sí hubo mucha discriminación tan solo por el hecho de... tener otro tipo de piel... de dedicarte a vender, que eso lo veían así como que “¡ay, no!” Sí fue algo difícil.

Te comento que yo cuando llegué aquí, de recién que llegué aquí, yo solamente me comunicaba en el otomí, con mis papás; pero, ya, ya en la escuela, yo ya no hablaba para nada mi lengua, pues ¿con quién lo iba a hablar, no?, prácticamente no me iban a entender nada; entonces... no, en la escuela, en la escuela fue donde yo aprendí para mal [a] hablar el español; o sea, yo sí me proponía, no, pues dije, “no, pues tengo que hablar el español y... porque si no, no voy a poder... socializar con nadie”. Y aparte, también cuando empiezo a hablar el español se viene como otro, el otro... la otra controversia de que luego no pronuncias las palabras como son porque la lengua [otomí] es una... y el español es otra. Nada más vieras las carrillas [burlas] que... que me hacían cuando una palabra no la pronunciabas correctamente; o sea, todos la carcajada y... las risas, las burlas; no se diga en la [escuela] secundaria. ¡Ay, no, fue todo un tormento ahí!

En lo que fue secundaria y primaria, no, fueron los [años] más difíciles de mi vida... y de mi existencia. Ya en la preparatoria, pues, como que ya... ya como que ya fui asimilando la parte... de mí y, no, ahí fue donde ya, de plano dije: “ya no soy ni otomí ni nada: aquí soy solamente una persona común, como cualquier otra persona”. Y ya. Y fue como que la manera en que fui superando todo, pero, pues, después, cuál sorpresa: que otra vez ya me voy dando cuenta que ya me había olvidado todo lo que yo era; o sea, mis raíces. Y fue otro golpe fuerte cuando te das cuenta de que... de que dejaste todo eso por adoptar una lengua que... que, pues sí, o sea, una lengua totalmente distinta y que era necesario para poder... seguir aquí subsistiendo. ¡Fue bien cañón! [muy difícil sobrellevarlo]

Digo, pues... cómo todo pasa por algo y... yo, la verdad saqué... o sea, más de lo negativo saqué como que muchas cosas buenas porque aprendí a valorar más lo que soy.

El kichwa ecuatoriano: entre la ciudad y el ciberespacio

Fernando Garcés Velásquez
Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador
lgarcesv@ups.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0002-0059-4932>

Introducción

La situación de las lenguas indígenas a nivel global es crítica. Se estima que para fines del siglo XXI el 40% de las lenguas del mundo, la mayoría de ellas indígenas, habrán sido desplazadas por lenguas de mayor prestigio (Harrison, 2016; Moseley, 2010). El caso ecuatoriano no está lejos de esta realidad. Actualmente sólo se hablan 13 lenguas en el conjunto de las 14 nacionalidades indígenas. El año 2012 falleció el último hablante de la lengua shimigae y actualmente sólo tres miembros de la nacionalidad sápara hablan la lengua. Todas las lenguas indígenas se encuentran en peligro (Haboud, 2010).

Varios son los factores relacionados con la disminución de hablantes de lenguas indígenas. El principal es la histórica configuración colonial y capitalista de las sociedades latinoamericanas que ha estructurado subjetividades jerarquizadas de los cuerpos, conocimientos y lenguas indígenas (Garcés, 2009). Esta situación estructural es la que lleva a los hablantes adultos a decidir la no transmisión generacional de la lengua (Sánchez-Parga, 2013).

Por otro lado, los problemas de desatención económica que viven los miembros de las nacionalidades y pueblos indígenas fuerzan a tomar el camino de la migración y la movilidad hacia los centros urbanos, ámbito en el que nuevos tipos de relaciones también llevan al abandono del uso de las lenguas indígenas. En las investigaciones sobre migración es común que se dé cuenta del proceso de abandono de la lengua en el curso de dos o tres generaciones. Sin embargo, en los contextos en los que la relación de los nuevos espacios migracionales con las comunidades de origen se mantiene hay mayor posibilidad de transmisión lingüística intergeneracional (Firestone, 2017).

Los objetivos de este capítulo son: a) mostrar algunos cambios que han vivido las comunidades de asentamiento tradicional de la lengua; b) presentar la situación del kichwa ecuatoriano¹ en varios contextos urbanos; y, c) mostrar la ciudad y el ciberespacio como lugares en el que se ponen en juego los esfuerzos de mantenimiento y revitalización de parte de los hablantes.

Para lograr los objetivos propuestos se realizó una revisión bibliográfica de distintos estudios e investigaciones sobre el estado de la lengua en contextos urbanos, además de sistematizar la información etnográfica desarrollada en el último lustro.²

Historia y distribución de la lengua

Tradicionalmente se aceptaba la hipótesis de Alfredo Torero según la cual el kichwa ecuatoriano llegó al actual Ecuador gracias a los mer-

1 Cuando nos refiramos a la lengua usaremos la denominación *kichwa* ya que así se encuentra consignada en la Constitución de la República. Por el contrario, cuando nos refiramos a las personas o comunidades usaremos *quichuas* por estar acorde con la escritura de este texto que es en castellano.

2 Etnografía pluritópica y discontinua realizada en y con comunidades y hablantes de quichua de las provincias de Cañar, Cotopaxi, Pichincha, Imbabura, Bolívar y Guayas. En el ámbito urbano, específicamente en mercados populares de las ciudades de Quito y Guayaquil.

caderes chinchas que venían al Golfo de Guayaquil en busca de palo de balsa y de *Spondylus Princeps*³ en momentos preincaicos (Torero, 1974, 1983, 1984; Cerrón-Palomino, 1987, Hartmann, 1979). En años recientes, tanto Muysken (2019) como Itier (2021) plantearon el origen incaico de la lengua. Para el segundo de estos autores habrían sido hablantes de variedades norperuanas los que, traídos por los incas, habrían implantado un quechua que, a su vez, habría recibido la influencia cuzqueña (Itier, 2021). En sus características actuales el kichwa habría recibido la influencia del español de los criollos debido a un incremento de interrelación entre estos y la población indígena a fines del siglo XVII.⁴

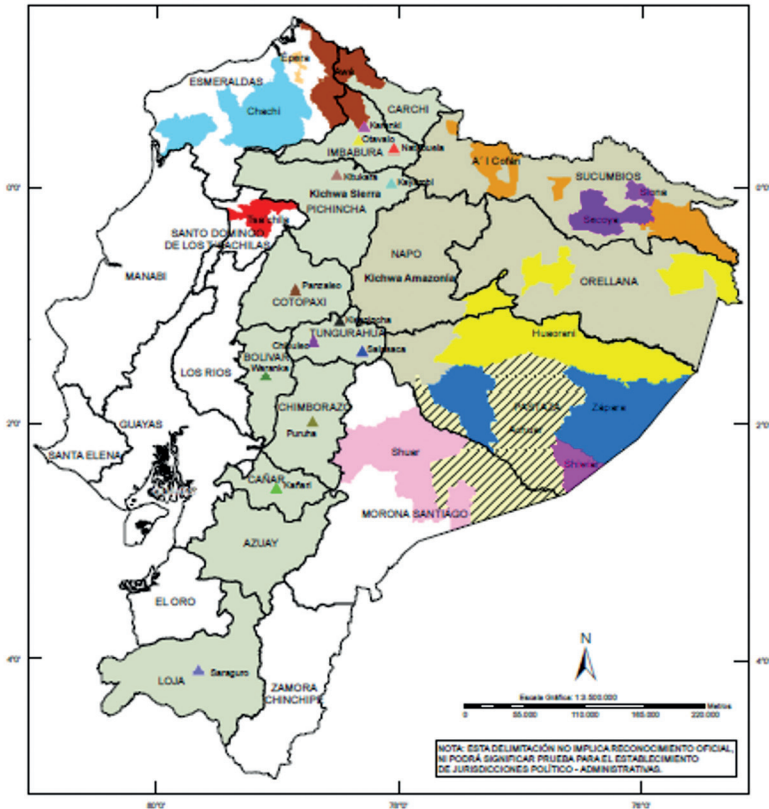
El kichwa es una lengua que tradicionalmente se ha hablado en la sierra ecuatoriana y en la Amazonía;⁵ sin embargo, los procesos migratorios que se intensificaron a partir de la década del 60 del siglo pasado han configurado una importante presencia indígena en toda la Costa ecuatoriana.

El kichwa es la lengua que se habla en todas las provincias de la sierra ecuatoriana, a excepción de la provincia del Carchi. En esta lengua se pueden distinguir tres grupos dialectales: Norte (provincia de Imbabura y el norte de Pichincha), Centro (provincias de Cotopaxi, Tungurahua, Bolívar y el norte de Chimborazo) y Sur (el sur de Chimborazo y las provincias de Cañar, Azuay y Loja). Catorce pueblos componen la nacionalidad kichwa: karanki, Otavalo, natabuela, cayambi, kitukara, panzaleo, Chibuleo, kisapincha, salasaka, waranka, puruhuá, cañari, palta, Saraguro. El kichwa hablado en las provincias de Pichincha, Azuay y Loja se encuentra en estado crítico (Haboud y Ortega, 2023).

3 Molusco conocido como *concha mullo*, de importante valor ritual en varios lugares del Pacífico como símbolo de fertilidad.

4 En nuestra opinión esta es la parte más débil del argumento de Itier. Para fines del XVII el kichwa ecuatoriano ya se había configurado de manera muy cercana a la variante actual, según se ve en la gramática de Alcócer citada por el mismo Itier (Ciucci y Muysken, 2011; Garcés, 2021).

5 El kichwa amazónico fue implantado ahí en la Colonia por los misioneros, quienes afirmaban tratarse de una selva idiomática (Garcés, 1999).

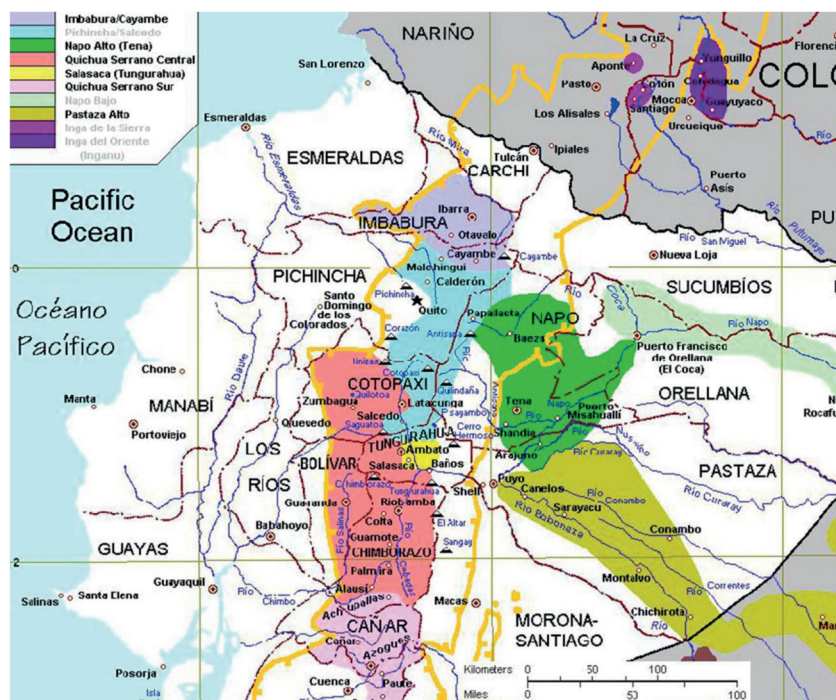


En cuanto al kichwa amazónico, éste se configura en tres grupos dialectales: el kichwa del Alto Napo (hablado en Arajuno, Napo y Pastaza),

el kichwa del Bajo Napo (hablado en Sucumbíos y Orellana) y el kichwa de Pastaza (hablado en la provincia de Pastaza).

Figura 2

Geolectos del kichwa hablados en Ecuador



Fuente: <http://quichua.net/Q/Ec/>

Las comunidades quichua hablantes de hoy

Las comunidades andinas del Ecuador, zona que tradicionalmente ha sido el lugar de circulación de la lengua kichwa, han sufrido profundas transformaciones en las últimas cuatro décadas. Anotamos algunas.

En las últimas décadas hemos asistido a profundos cambios en los sistemas económicos-productivos de las familias quichuas rurales de la sierra ecuatoriana. El imaginario de una persona quichua que produce en su chacra y que accede a tierras comunales, que destina la producción fundamentalmente a asegurar la alimentación y destina el excedente al mercado está cada vez más alejada de la realidad.

Hoy en día la presencia del capital en el ámbito rural es un hecho incontestable. En un proceso que lleva alrededor de cinco décadas, se ha impulsado la combinación de dos mecanismos de acumulación: mediante desposesión y mediante ampliación. En el primer caso se trata de un proceso de acaparamiento de tierras por vía indirecta mediante el agronegocio y la producción de monocultivos, y en el segundo de la expansión de la lógica de capital a todas las esferas de la vida y necesidades humanas hasta ahora poco o nada mercantilizadas (Harvey, 2004; Vergara y Kay, 2018).

La presencia de empresas agrícolas en la sierra ecuatoriana es parte de política global de acaparamiento de tierras al servicio del agronegocio. La política de negocios inclusivos rurales que impulsó el gobierno de Correa fue parte de dicha política global de acaparamiento de tierras, ya que incorpora la agricultura campesina dentro de las cadenas de valor de la agroindustria nacional. Desde esta perspectiva, parte del sector indígena campesino se benefició de esta política al proveer la materia prima requerida por el sector agroindustrial, lo que los convirtió en pequeños productores mercantiles (Clark, 2018).

En este contexto, la población quichua de la sierra ecuatoriana se ha tornado pluriactiva, en el sentido de no depender únicamente de la agricultura (Bernal, 2021; Colpari, 2012). La migración-movilidad, el trabajo asalariado, sea en las empresas agrícolas rurales, sea como servidores públicos, el comercio de productos agrícolas y de artesanías, la sustitución del trabajo agrícola por la ganadería, entre otras actividades, han diversificado el trabajo rural (Kay, 2019; Colpari, 2012). Esta pluriactividad se desarrolla como estrategia de sobrevivencia, pero también como búsqueda de acceso a los circuitos del capital. Se trata de un proceso de

parcial desagrarización y exploración de otras oportunidades de ingresos, lo que convierte a este sector en pequeños productores articulados al capital, pero aún con prácticas de solidaridad y reciprocidad andina. Esto explica por qué temas agrarios como el acceso a la tierra han perdido importancia de cara a temas políticos como el acceso a servicios públicos, la inversión social y la infraestructura (Clark, 2018).

En cuanto a los mecanismos de representación orgánica y política, se sabe que la forma tradicional de organización de la comunidad andina es el *ayllu* que, en el caso ecuatoriano, designa tanto a la familia ampliada como a la comunidad. Tradicionalmente la comunidad indígena rural se definía por la posesión común de algún recurso por parte de grupos de familias que interactúan para enfrentar necesidades concretas y para cooperar entre ellas; las relaciones de parentesco facilitan la cooperación mutua y la interacción (Martínez, 2002: 27).

El rostro formal de la comunidad andina es la comuna. En el país existen alrededor de 12.000 comunas;⁶ en el Distrito Metropolitano de Quito, 73 (Simbaña, 2019). Esta forma jurídica se convirtió, para las comunidades indígenas, en la institución apropiada desde su formulación como Ley en 1937, aunque tenía el objetivo de “transformar las comunidades indígenas en cooperativas agrícolas con una finalidad modernizadora” (Colpari, 2012: 99). Y es que al interior de las comunas se organizan las comunidades.

El imaginario de la comuna como una entidad de carácter exclusivamente rural e indígena no se compadece con la realidad. En varios casos la existencia de las comunas, tanto en la Sierra como en la Costa, es de larga data y de carácter ancestral; en otros, se trata de procesos desarrollados a partir de la promulgación de la Ley de Comunidades.

Junto a las comunas, en las últimas décadas hemos asistido a la proliferación de distinto tipo de asociaciones (iglesias, juntas de agua, clubes deportivos, centros juveniles, comités de padres de familia, organización

6 Freddy Simbaña, comunicación personal, 27 de enero de 2023.

de mujeres, etcétera). Ello muestra algunos fenómenos aparentemente desconectados, pero en realidad interrelacionados. Por un lado, la presencia de varias asociaciones ha hecho perder fuerza a la comuna como ámbito mayor de decisiones orgánicas de la comunidad; por otro lado, esa misma presencia le ha dado un carácter dinámico a la vida comunitaria (Tuaza, 2011: 159-167). De igual forma, la irrupción del movimiento indígena en el escenario político, a partir del Levantamiento de 1990, lo hizo más visible y le permitió varias conquistas y reivindicaciones en las últimas tres décadas; simultánea y paradójicamente el mismo hecho mermó el poder de las autoridades e instituciones comunales (Sánchez-Parga, 2013: 17). No obstante, y en cualquier caso, las movilizaciones indígenas de los últimos años (2019 y 2022) evidencian que en momentos de crisis las comunas siguen siendo el ente aglutinador y directivo de las comunidades indígenas.

Sánchez-Parga (2013) habla de un proceso de descomunalización e individualización de los sujetos indígenas expresado en signos como la conciencia del cuerpo individual, la privatización de la justicia y el decline de una histórica forma de trabajo comunitario como es la minga. Este último aspecto es ratificado por la investigación de campo de Colpari (2012) en la comunidad de Sisid (Cañar). Instituciones como el *randinpak* (minga familiar) han desaparecido, mientras se han desarrollado formas de capital social negativo (pandillerismo étnico).

Si bien el fenómeno migratorio de la población cañari a Estados Unidos viene de larga data, el proceso de desestructuración comunal parece haberse acelerado con la dolarización.⁷ Ante la expectativa de viajar a trabajar al norte, los jóvenes no quieren estudiar y al tener dinero de las remesas hay una proliferación de pandillerismo, alcoholismo y prostitución (Dato de campo, 2018; Bernal, 2021).

En todo este contexto los quichuas buscan re-crear la comunidad en el ciberespacio y construyen comunidades virtuales (Garcés, 2020). Y bajo

7 Desde enero del año 2000 Ecuador adoptó el dólar como moneda de uso legal y corriente luego de la crisis financiera de los años 1998 y 1999.

este aspecto uno podría preguntarse cuál es el recurso comunal común que poseen. Al parecer, el conocimiento sobre la lengua y la cultura. Las comunidades virtuales están formadas por grupos de familias y amigos que cooperan entre sí para superar una necesidad concreta: hacerse visibles, auto-representarse, cambiar la imagen racializada sobre el ser kichwa y empoderarse a través de la lengua y la cultura (Garcés 2022).

Las transformaciones económico-productivas y organizativas anotadas han traído como consecuencia un fuerte despoblamiento del área rural y por tanto un proceso de vaciamiento del territorio físico. Este es un fenómeno de larga duración que puede comprenderse de mejor manera si consideramos, al menos, dos grandes períodos: 1) el que comprende alrededor de 400 años de movilidad regulada y restringida y que se extiende desde el período incaico (ss. XV-XVI) hasta el período de Independencia (s. XIX); y 2) el que comprende la última centuria.

El primer período se caracteriza por la presencia de *mitmas*⁸ y la tensión entre las reducciones y los *libres* ya en el momento colonial. Powers (1994) muestra que la dinámica de migración-movilidad era importante en la Colonia, lo que rompe el imaginario según el cual las sociedades indígenas se caracterizaban por ser estáticas y bajo el régimen de españoles urbanos e indígenas rurales. Esto significa que ha habido transformaciones territoriales importantes en las sociedades indígenas quichuas. Un caso interesante en este horizonte histórico será el del pueblo Otavalo durante los siglos XVI y XVII cuyos miembros ya se movían entre una migración al interior del propio Corregimiento y una migración hacia el centro político (Quito). Del estudio de Powers podemos saber que los otavalos no migraban solos y mantenían contacto con sus comunidades de origen al punto que en cualquier caso se conocía su paradero.

8 Del quechua *mitmakuna*. Grupos de personas de un común cultural reubicadas territorialmente por los incas para cumplir funciones económicas, sociales, culturales, políticas y militares.

Para el segundo período podemos encontrar tres tendencias: 1) un proceso de migración interna a gran escala con dirección Sierra – Costa en la primera mitad del siglo XX debido al auge del cacao y el banano; 2) un proceso de colonización del territorio amazónico en la década del '70; y, 3) un proceso de urbanización naciente en la Costa y en la Sierra ocurrido entre las décadas del '60 al '90 (Eguiguren, 2019: 6-12).

En cuanto a procesos específicos de migración indígena, Lentz (1997) y Ordóñez (2017) proporcionan información importante a partir de sus respectivos trabajos etnográficos. En efecto, Lentz (1997) identificó tres fases en el proceso de migración interna en/de comunidades quichuas de Shamanga en el período poshacendario y en relación con el Ingenio San Carlos y la ciudad de Guayaquil en la Costa ecuatoriana. En la primera fase el trabajo en el Ingenio era temporal y esporádico; por tanto, resultaba complementario a la economía de subsistencia de la comunidad. En la segunda fase la migración se volvió indispensable; dice la autora:

la migración [...] año tras año, ofrecía un camino más seguro para obtener un ingreso monetario regular que lo que podían garantizar, por ejemplo, las inversiones en una producción agrícola destinada al mercado. Por tanto, los sueldos de los trabajadores servían por un lado [...] para la consolidación de la base de subsistencia campesina y, por el otro, para la satisfacción de todas aquellas necesidades que una producción de auto-consumo no podía cubrir. (Lentz 1997: 289).

En la tercera fase las parejas jóvenes y los jóvenes solteros se encontraban ya totalmente enganchados en el circuito mercantil y laboral urbano-capitalista. Aquí ya el sistema productivo campesino jugaba un papel secundario desde el punto de vista económico. El último vínculo con la comunidad era y es la propiedad de la tierra de los padres.⁹

9 Una investigación más reciente y en referencia al ámbito boliviano es la de Guénaëlle de Meeûs (2022). La afirmación central de su tesis es que hoy en día no tenemos un proceso de continuidad entre campo y ciudad, sino de ruptura. Se trata de un proceso de larga movilidad que termina desembocando en un momento migratorio. La tesis de De Meeûs pareciera ubicarse en la última fase de Lentz,

La investigación de Lentz, realizada a mediados de los 80 ya mostraba los procesos de desacoplamiento cultural en la alimentación y en el vestuario de los últimos shamangueños a fines de los 80 e inicios de los 90.

Ordóñez (2017), por su parte, analiza la migración transnacional de los quichuas de Otavalo quienes tienen una larga tradición de comerciantes-migrantes. Se trata de un pueblo indígena con diferencias sociales que se han ido construyendo a lo largo de su historia. A inicios del siglo XX varios miembros de las comunidades migraron hacia Ibarra, la capital provincial; luego, ya en la década del '40, se produjo un flujo migratorio hacia Colombia; dos décadas más tarde la migración se desplazó hacia Centroamérica y el Caribe; y, a partir de los '70 los quichuas de Otavalo se movilizaron hacia Europa y Estados Unidos. La autora muestra cómo hasta los '90 se podría hablar de la época dorada de la migración en una importante inserción en el comercio de artesanía y música. Entre los quichuas de Otavalo el proceso migratorio funciona como una suerte de empresa familiar y con la ineludible necesidad de contar con redes que posibiliten cadenas migratorias.

En fin, la trama territorial rural indígena se ha modificado drásticamente en las últimas décadas, entre otras razones por la ampliación de la infraestructura carretera en un país pequeño como Ecuador; por las mayores posibilidades de ascenso económico y social de ciertos sectores indígenas; y, en definitiva, por la coacción de sistema económico que empuja a la población a reconfigurar el espacio en términos de migración, multilocalidad y movilidad. Como dice Herrán,

Cada vez son más las diferencias prácticas del territorio como hábitat de poblaciones indígenas, de la ruralidad como espacio geográfico, cuyo proceso histórico de construcción social se fundamenta principalmente en actividades económico-productivas vinculadas al uso de los recursos naturales, a través de la actividad agropecuaria y a la presencia de la población indígena como mano de obra. La visión de territorio de los

pero incluso yendo más allá: en una situación de total ruptura con la comunidad de origen.

pueblos indígenas supera las fronteras de lo rural (como lugar de producción agropecuaria en constante interrelación de la población con los mercados urbanos y la agroindustria, la contribución de mano de obra campesina para el sector de la construcción y la multiactividad de la población), aunque la mayoría siga teniendo un fuerte vínculo con los recursos naturales (2017: 132).

El kichwa hoy

El kichwa es la lengua indígena con mayor número de hablantes.

Los cómputos de la población quichua ecuatoriana varían muchos según el criterio de definición de lo que es “indio” y de los procedimientos metodológicos que utilicen los investigadores. Las diferencias son manifiestas, en todo caso, porque las cifras resultantes oscilan entre los 340.000 y los 3 millones de hablantes (Haboud, 2010: 96).

Según los datos del VIII Censo de Población, VII de Vivienda y I de Comunidades de Ecuador, realizado entre el 7 de noviembre y el 23 de diciembre de 2022, en el país habría 654.316 hablantes de lengua indígena.¹⁰

Ileana Soto, por su parte, ofrece información relevante:

Se calcula que la población kichwa puede estar ahorita en un millón quinientas mil personas [...]. Personas que se autoidentifican como kichwas, pero que no necesariamente hablan la lengua kichwa. El 60 % de esta población se ubica mayormente en la sierra centro-norte (Bolívar, Chimborazo, Tungurahua, Cotopaxi, Pichincha, Imbabura). También incluye a las ciudades grandes: Guayaquil y Quito, donde se calcula que más o menos estarían 750.000 personas. Además de esta población numerosa, está un 24% de personas autoidentificadas como kichwas en la Amazonía y un 16 % en la sierra sur, en la Costa y algo en Galápagos también.¹¹

10 <https://www.censoecuador.gob.ec/resultados-censo/#>

11 Ileana Soto, presentación del libro *Oralidades y escrituras kichwas*, 14 de diciembre de 2022. <https://www.facebook.com/UPSalesianaEc/videos/1114134475842440/>

Aun con este número de hablantes se trata de una lengua catalogada como en peligro y seriamente en peligro de acuerdo a la zona de la que se hable (Moseley 2010). En varios estudios se da cuenta de la disminución acelerada del número de hablantes, tanto en términos absolutos como relativos (Haboud, 2005; Mayorga y Haboud, 2013; Pazmiño, 2013).

Desde una perspectiva cualitativa, el trabajo etnográfico del que dan cuenta Rindstedt y Aronsson en una comunidad rural de la provincia de Chimborazo es sumamente sugestivo a la vez que dramático. Por un lado, se muestra el kichwa como una lengua motivo de orgullo identitario, una lengua con alta valoración discursiva, pero, por otro lado, las autoras señalan un panorama en el que todos los adultos son bilingües; las abuelas hablan quichua “puro puro”, mientras el resto de las mujeres hablan en quichua entre sí. Las madres se dirigen a sus hijos en español con algún elemento quichua. El esposo habla a la esposa en quichua y en español, mientras la esposa se dirige a él en quichua. Los padres hablan siempre a los hijos en español y los hermanos mayores a los menores, también en español (Rindstedt y Aronsson, 2002).

Lo mencionado por Rindstedt y Aronsson lo he corroborado en mi propio trabajo etnográfico (Cf. Garcés, 2021). Los datos que presentaré a continuación se basan en información ampliada de dicha escucha – observación participante y no participante en mi calidad de kichwa hablante no indígena, en continuo contrapunto con investigaciones contemporáneas sobre el uso de la lengua en las ciudades.

Los quichuas y el kichwa en las ciudades

La información que tenemos sobre la presencia indígena en las ciudades¹² del país es imprecisa y poco confiable. Según el Censo de 2022,

12 Cuando se habla de ciudad(es) se piensa en las grandes urbes del país (Quito, Guayaquil, Cuenca). Sin embargo, hay que tener siempre presente que en varias las ciudades intermedias o pequeñas la presencia indígena puede llegar a ser incluso mayoritaria, como el caso de la ciudad de Otavalo.

el 26.12 % de las personas que se autoidentificaron como indígenas habita en las ciudades del país;¹³ sin embargo, León, en el 2003 y a partir de varias fuentes, afirmaba que el 40 % se encuentra en el área urbana (León, 2003: 229).

Para el caso de la provincia de Guayas, cuya capital es Guayaquil, el Censo del 2022 afirma que habitarían 54.437 indígenas. Luego de las movilizaciones de octubre de 2019 el Concilio de Pastores Evangélicos Quichuas del Ecuador, informó a la prensa que “la población indígena en Guayaquil pasó de 10 000 en 1990 a 250 000 en el 2019”.¹⁴ Por otro lado, según Yépez (2014: 58),

para varios dirigentes indígenas, residentes en la ciudad de Guayaquil, [...] los indígenas que viven en esta ciudad superan las 300.000 personas; estos datos se calcularon sobre la base de la información proporcionada por los comuneros de las parroquias y poblaciones respecto a las personas que dejaron las localidades para migrar hacia las grandes ciudades.

En las ciudades del Ecuador la presencia indígena es variada y compleja: se realiza trabajo informal y comercio; hay un grupo importante de profesionales, estudiantes, funcionarios públicos. Según León realizan actividades como profesionales e intelectuales, ocupan cargos directivos en el sector público y privado o son técnicos y profesionales de nivel medio (León 2003: 225). Un aspecto importante es que, en prácticamente todas las ciudades del Ecuador, los indígenas --principalmente de Chimborazo-- tienen una presencia casi monopólica en referencia a la venta de verduras y frutas (Bernal, 2021).

Las situaciones expuestas llevan a pensar que el fenómeno migratorio no es sólo ello, sino un proceso de movilidad (Eguiguren, 2017). Hace

13 Esto contrastaría con los datos a nivel de toda Latinoamérica y el Caribe. Según la OIT (2019: 14), en Latinoamérica el 52.2% de la población indígena habita en las ciudades.

14 Diario *El Comercio*, 01 de noviembre de 2019. Énfasis proporcionado en el texto.

unas décadas se estudiaba el fenómeno de la movilidad desde la perspectiva de la migración, entendida ésta como el fenómeno de traslación, por motivos laborales, afectivos, familiares, etc., de un lugar a otro. La migración se la pensaba en términos de inmigración y emigración y por tanto como fenómenos con una trayectoria de ida o venida definitivas. En el contexto de los fenómenos de traslación de poblaciones rurales al ámbito urbano, en articulación con formas productivas campesinas, o de traslación de población vinculada a economías informales a otros ámbitos extra nacionales, se incorporó el concepto de migración temporal. En este caso, la ida implicaba un retorno mediado por la influencia de ciclos productivos o económicos que podían tener origen interno o externo. A pesar de la mayor dinamicidad que implicaba este concepto de migración, el flujo podía ser graficado de manera bidireccional y secuencial (Garcés, 2019).

Lo que tenemos hoy es mucho más complejo. Sigue existiendo, obviamente, el fenómeno de la migración, definitiva o temporal (Ordóñez, 2017), pero la marca fundamental del mundo contemporáneo es la movilidad, tanto física como cognitiva, imaginaria, asociativa, laboral, económica. Y si se mueven las personas, los conocimientos, la imaginación, las relaciones, los trabajos, el dinero, etc., también se mueven las lenguas. En el mundo actual se multiplican los espacios de circulación, consumo y comunicación de los individuos (Appadurai, 1996). Esto es lo que el antropólogo francés, Marc Augé, llama movilidad sobremoderna:

Se refiere a la existencia de una superabundancia de causas, que hace que el análisis de sus efectos sea complejo. La movilidad sobremoderna se refleja en el movimiento de la población (migraciones, turismo, movilidad profesional), en la comunicación general instantánea y en la circulación de productos, de las imágenes y de la información. Asimismo, señala la paradoja de un mundo en el que, teóricamente, se puede hacer todo sin moverse y en el que, sin embargo, la población se desplaza (Augé 2007: 15-16).

En realidad, en el ámbito de las ciencias sociales el término movilidad ya se usaba para referirse a la posibilidad de movilidad social, pero en cuanto al fenómeno migratorio, el concepto ahora aporta una mirada

que cuestiona el orden nacional como contenedor de la vida social, ya que la movilidad no es sólo física sino integradora de otros elementos de la vida personal y social.

El concepto de movilidad, entonces, contrasta con el de migración en la medida en que supone ampliar la perspectiva analítica para incluir movimientos variados en cuanto a su temporalidad, escala espacial, frecuencia, así como poner atención a aquello que se mueve junto con las personas (Eguiguren 2017: 71).

En el ámbito nacional, Ecuador es un país en el que, por su tamaño y características topográficas, las fronteras entre lo urbano y lo rural son borrosas, por decir lo menos, lo que facilita la movilidad de personas, en general, y de pertenecientes a comunidades indígenas en particular (Bernal, 2021). En el ámbito internacional, hay una larga tradición de desplazamientos en múltiples vías, especialmente entre miembros de los pueblos otavalo (Ordóñez, 2017) y cañari (Colpari, 2012; Eguiguren, 2019).

Durante el Levantamiento Indígena de octubre de 2019 la alcaldesa de Guayaquil, una de las ciudades más populosas del país, buscó “cerrar la ciudad” para que no ingresen los indígenas a la misma. En su imaginario, como en el de la mayoría de los guayaquileños, los indígenas habitan el mundo externo a la urbe y no son parte de ella. Esto tiene que ver con que los no indígenas tratan a los indígenas que viven en Guayaquil como migrantes y no como residentes (Bernal, 2013). Visto desde el lado de uno de los jóvenes residentes: “yo soy guayaquileño, yo nací aquí [...] si usted nació en Guayaquil es guayaquileño” (en León, 2003: 320). Este hecho está conectado a otro: hablar kichwa en la ciudad, delante de mestizos, vuelve al hablante en un ser raro, exótico. Los mestizos se sorprenden al escuchar la lengua, ven al hablante como un otro en sentido ontológico.

Hay mucha gente mestiza en las universidades o en la ciudad que cuando yo hablo en Kichwa en la ciudad me miran a ver pero me van mirando con unos ojos o sea ¿cómo me siento yo ahí? No me siento bien, y si hablo el español mejor ignoro el Kichwa no me están viendo la cara no cierto, difícil sobresalir en esos espacios (RG, en Enríquez, 2015: 62).

Cuando uno está en el campo, habla quichua. Ahora muy de repente hablo quichua. No nos gusta ya hablar delante de la gente. Se quedan mirando, es medio vergonzoso (José Q., en Herrera, 1999: 57).

Lo dicho indica que la ciudad es un lugar hostil para el indígena, sea migrante, sea residente. Los históricos imaginarios y prácticas racistas afloran en la vida cotidiana. Ello provoca una baja autoestima lingüística entre los jóvenes, especialmente en colegios como el que reporta Egas (2017). Se puede conocer la lengua, pero no se la usa por vergüenza:

Somos indígenas pero no podemos hablar en kichwa. Poder si puedo, pero lo que a mí... como que me da vergüenza. La verdad le voy a decir: ¡porque voy a negar!, yo si quisiera contestar (en kichwa) pero me da vergüenza (Tambaco, 2015: 76).

Hablar el kichwa es exponerse a la burla y la discriminación (Cuminao, 2006). De ahí que hablar castellano “correctamente” se convierte en un ideal y en un desafío al vivir en ciudades como Quito; colateralmente, la transferencia lingüística de los rasgos fonológicos del kichwa en el castellano es motivo de burlas que también expresan el racismo lingüístico (Herrera, 1999).

En los datos previos se puede ver que hay un retroceso importante en la transmisión intergeneracional de la lengua, en términos generales, y esto implica a las comunidades rurales en las que se habla la lengua. Si esto es así en el campo, no es de sorprender que también ocurra en las ciudades. De hecho, el monolingüismo kichwa es cada vez menos frecuente, alcanzando el bilingüismo kichwa – castellano la condición de normalidad. La nota generalizada es que los padres migrantes o residentes en Quito no les hablan a sus hijos en kichwa; y cuando lo hacen ellos les responden en castellano (Maldonado, 2012; Perugachi, 2021). De manera que la lengua de uso preferente es el castellano (Egas, 2017; Yang, 2016). Por ello, en el mejor de los casos, los hijos de segunda generación se vuelven bilingües pasivos. Así, la investigación de Yang (2016) nos da información de la situación de estudiantes de una unidad educativa de Educación Intercultural Bilingüe en Quito, quienes al interactuar con

sus abuelos usan el kichwa todavía en buena proporción (44 %); al hacerlo con los padres cambia la situación (11%); y con los hermanos la interacción disminuye aún más (5%). En el caso de la investigación de Perugachi (2021), de 10 jóvenes encuestados, ninguno usa de manera exclusiva el kichwa para hablar con sus padres, adultos mayores (tíos, abuelos), hermano/a, primo/a, amigos/as.

Queda claro entonces que el kichwa se opone al castellano: éste sirve para superarse (interactuar en el mundo laboral) y se requiere esfuerzo para aprenderlo y apropiarse (Maldonado, 2012). El kichwa hay que abandonarlo para apropiarse del castellano por ser uno de los disparadores de discriminación y exclusión (Cuminao, 2006). Y eso no sólo entre los hablantes jóvenes sino a partir de sus propios padres. Ellos quieren que sus hijos e hijas aprendan inglés y computación, pero de una manera excluyente; es decir, el deseo de apropiación de una lengua como el inglés conlleva la negación de su lengua.

En el ámbito escolar, prima la presencia formulística, ritualista y museística de la lengua kichwa (Garcés, 2021b), incluso en las escuelas de EIB. En ellas, el sentido generalizado es que el kichwa se debe aprender y hablar al interior de las unidades familiares, no en las escuelas; a la escuela se va, entre otras cosas, a aprender castellano. La escuela, la institución escolar, funciona fundamentalmente como espacio de posible ascenso social; así, estudiantes universitarios de Educación Intercultural Bilingüe en educación superior que estudian en provincia, kichwa hablantes, expresan que si pudieran poner a sus hijos a estudiar en colegios en Quito lo harían; cuando no pueden hacerlo, los ubican en colegios hispanos prestigiosos de la capital de provincia (Datos de campo, 2018).

Desde la institucionalidad religiosa, se debe reconocer el importante papel que históricamente ha jugado la Iglesia Católica, aun bajo la intencionalidad práctica de promover el uso del kichwa con el fin de difundir su empeño evangelizador (Garcés, 2009). Hoy por hoy, son las iglesias evangélicas de los contextos urbanos las que cumplen el importante rol de sostener las identidades indígenas urbanas (Bernal, 2021), especialmente

en el caso de las mujeres: “las iglesias constituyen un espacio donde son escuchadas en kichwa en un entorno hostil a ellas y la indigeneidad que encarnan más evidentemente que los varones” (Bernal, 2013: 91). Las iglesias evangélicas han logrado con el kichwa lo que no han logrado las escuelas de EIB: el uso constante y cotidiano en kichwa (Bernal, 2013). Así, en el popular barrio de San Roque en el centro de Quito, en una misma cuadra se puede encontrar tres iglesias evangélicas instauradas bajo el criterio de representar las comunidades de origen de los y las asistentes.

En este contexto tenemos una fuerte tensión y distancia entre ideología y uso lingüístico. En zonas rurales de históricos discursos reivindicativos indígenas se ha reducido o perdido el uso de la lengua (Garcés, 2020) y en términos generales, el uso real del kichwa no es parte de una práctica política unida a la defensa de derechos indígenas. En este sentido, no es extraño encontrar una utilización discursiva del valor de la lengua. Se reivindica su valor, pero esta reivindicación va separada del uso (Yang, 2016). Desde una perspectiva amplia, en los jóvenes se ve las dos tendencias: abandonar la lengua por estar unida a formas de estigmatización racial o, en un proceso de repolitización de su identidad, enarbolarla, hablar sobre ella, destacar sus virtudes. Quienes poseen la lengua y su experiencia de vida les ha llevado a un posicionamiento político-identitario en favor de los derechos indígenas, sí despliegan el uso como parte de una explícita lucha reivindicativa indígena. Quienes defienden discursivamente el valor de la lengua, pero no la usan por haberla perdido o por encontrarse en proceso de reaprendizaje, despliegan otros elementos simbólicos de vinculación con el mundo indígena; por ejemplo, poner nombres quichuas a los hijos o destacar la vestimenta tradicional.

Fuera de los explícitos espacios que se proponen la revitalización de la lengua, el uso del kichwa está vinculado a la condición socioeconómica y el género. Así, es en los mercados populares urbanos y son las mujeres los espacios y las agentes principales de uso del kichwa en los contextos urbanos. Se podría decir, sin exagerar, que en las ciudades el kichwa funciona mayoritariamente como uso intragénero femenino.

La histórica atribución de la lengua como marcador de identidad indígena se ha modificado considerablemente en las últimas décadas. A nivel nacional, según el Censo del 2010, el 32.6% de quienes se identificaban como perteneciente a un pueblo o nacionalidad no hablaban la lengua indígena. Según el Censo del 2022 el 49.8 % de la población autoidentificada como indígena a nivel nacional no habla la lengua de su pueblo o nacionalidad.

En una encuesta realizada el año 2018 a estudiantes universitarios indígenas¹⁵ el 31 % de 454 estudiantes que se autoidentifican como indígena no hablaban kichwa. De igual forma se puede citar una encuesta aplicada a indígenas migrantes en España. Ante la pregunta de qué tipo de prácticas o costumbres los distingue de las personas no indígenas, sólo un 16% de los encuestados respondió “el idioma” (Cruz, 2010: 93). Como me dijo W.P. un día: “me identifico con la cultura indígena, de la cual llevo la sangre indígena por mis padres, pero no puedo hablar kichwa”.

Lo recientemente mencionado nos lleva a pensar también la relación entre lengua y “cultura”; término este último problemático ya que la tendencia a pensar lo cultural se suele reducir a estereotipos festivos, gastronómicos e indumentarios (Bernal, 2021). Desde la vivencia de los pueblos y nacionalidades la vestimenta es un elemento fundamental de expresión de la identidad y cultura, así como una marca visible que apertura posibilidades discriminatorias en la población no indígena.¹⁶ Así, las mujeres mantienen la vestimenta indígena de manera más permanente que los hombres. De acuerdo con la clase social y con el proceso de politización de su identidad, mujeres y hombres mantienen o exacerbán la vestimenta y los marcadores de etnicidad (mujeres con blusa bordada y anaco; hombres con trenza y sombrero); sin embargo, muchos de esos

15 Encuesta realizada a estudiantes de la Carrera de EIB de la Universidad Politécnica Salesiana.

16 Véase el editorial de Radio Cocoa escrito por Katiknina Tituaña, “Mi relación con la vestimenta kichwa. Una historia de amor (odio)”. <https://radiococoa.com/RC/mi-relacion-con-la-vestimenta-kichwa-una-historia-de-amorodio/>

jóvenes no hablan la lengua, o la hablan de manera limitada o la tienen como lengua de herencia. Los jóvenes pueden no hablar kichwa, pero sí mostrarse orgullosos de su vestimenta.

Finalmente, no es raro que los que viven en la ciudad, al retornar a sus comunidades de origen por diversas razones, se ven obligados o deseados de usar el kichwa en mayor medida. De hecho, la crisis sociosanitaria producida por el COVID-19 tuvo un efecto lingüístico destacable (Ávila *et al.*, 2023). Muchos jóvenes universitarios indígenas retornaron a sus comunidades y, en los casos en que eran kichwa hablantes pasivos o con poca fluidez, este período de contacto con sus familiares fue positivo en términos de recuperación y revitalización lingüísticas.

Ciudad y ciberespacio

Habitar la ciudad no es algo totalmente nuevo según hemos visto en líneas anteriores. Habitar el ciberespacio, por el contrario, se reduce a un par de décadas. Y la conexión entre estos dos espacios es ineludible.

No se cuenta con datos actualizados sobre el acceso de la población indígena a internet.¹⁷ Los últimos datos corresponden al año 2010 (Granda, 2021: 130). Según el CODENPE (2010: 120-121) sólo el 8 % de hogares indígenas cuenta con una computadora en su casa, y el 3 % de los hogares con jefatura indígena tiene acceso a internet.

En términos generales el analfabetismo digital en el país es del 8.2 % de la población (Del Alcázar, 2022: 9). Para el 2020, “el uso de internet se ubicó: a nivel nacional en 70,7 %; en el área urbana 77,1 % y en el área rural 56,9 %” (INEC, 2021: 13). El incremento de porcentaje de uso del internet a nivel nacional, entre el 2019 y el 2020, fue significativo: “11,5 p.p. a nivel nacional; 10,4 p.p. en el área urbana, y 14,0 p.p. en el área rural, siendo esta última la de mayor variación” (INEC, 2021: 14). Del 2019 al 2022 el incremento de hogares con acceso a internet fue de

17 Los datos que siguen los he tomado de Guzmán *et al.* (2023).

32.7 % a nivel nacional (25 % en zona urbana y 76 % en zonas rurales) (Del Alcázar, 2022: 11)

Con respecto al uso del internet en el hogar, “en el 2020, a nivel nacional alcanzó el 86,1 %; en el área urbana el 87,6 % y en el área rural el 81,7 %; siendo esta última la de mayor variación en relación al 2012” (INEC, 2021: 14).

Estos datos muestran que si bien en los contextos urbanos se cuenta con mejores condiciones de conectividad el radio de impacto o influencia del internet llega cada vez con más fuerza al sector rural.

Los jóvenes kichwa hablantes que residen en la ciudad habitan un doble espacio, el de la propia ciudad y el del ciberespacio. Se trata de un espacio (comunicativo) en todo el sentido de la palabra ya que éste “termina siendo una parte de la sociedad” (Hiernaux y London, 1993: 102-103) antes que su característica física. Se trata del conjunto de relaciones que lo forman a partir de funciones y formas de los procesos del pasado y del presente. Así, los procesos sociales adquieren “un carácter geográfico ya que las acciones sociales se *territorializan*” (Hiernaux y Lindon, 1993:104).

De manera que el espacio no tiene que ver sólo con su dimensión física-material sino con el mundo de las interrelaciones sociales, sus intensidades y posibilidades, lo que nos lleva a pensar el internet como un espacio habitado por actores-agentes específicos que portan e intercambian conocimientos, emociones e información.

En una investigación exploratoria en activismo digital realizada recientemente en YouTube, Facebook, Instagram y Tiktok (Guzmán *et al.*, 2023), de 122 experiencias en distintas lenguas indígenas del Ecuador, el 88.5 % se refieren al kichwa. Ante la pregunta sobre el uso de las redes virtuales y lo que se hace con y en lengua kichwa, las respuestas se repartieron entre las siguientes:

- Difusión de eventos de y en lengua indígena
- Doblaje y traducción

- Enseñanza de lengua
- Música y arte en lengua indígena
- Noticias e información en Lengua Indígena

En la mayoría de estas iniciativas se crea material original: videos, imatextos, audios, audiovisuales, textos, fotos, imágenes. Se trata de iniciativas personales sin apoyo económico estatal o institucional.

El acceso y uso de la internet, junto con la apropiación del ciberespacio posibilitan la expansión de uso en redes sociales virtuales diversas y contribuyen a visibilizar la lengua y a producir un cierto proceso de seducción mediante la estética y el arte (Garcés, 2021b).

Frente a las transformaciones territoriales que ha vivido la comunidad andina en las últimas décadas la movilidad en los ámbitos urbanos y en el ciberespacio crea nuevas comunidades habitadas por quichua hablantes (Garcés, 2020). Así, el ciberespacio se convierte en un lugar apropiado, según la idea de Bonfil (1982, 1985): los quichuas, en general, y los jóvenes, de manera específica, se apropian de la tecnología digital, tal como en su momento se apropiaron de otras tecnologías: la escritura, la formulación legal, la enseñanza en contextos formales, etcétera (Garcés, 2020).

En el ciberespacio los hablantes pueden articular oralidad-gestualidad-visualidad-escrituralidad en distintos niveles e intensidades. Y ello ocurre por fuera del carácter normativo y colonial que tuvo la escritura alfabética. Este aspecto, además, está relacionado con la necesidad de posicionar la lengua transterritorialmente, lo que facilita las posibilidades conectivas de los quichuas dispersos por el mundo.

En general, la mayoría de los estudios sociolingüísticos enfatizan que la migración a la ciudad, el acceso a la tecnología y la modernidad serían causales de pérdida lingüística. Y ello se lo señala en tono de lamento y nostalgia por el pasado territorial prístino. Los procesos de urbanización y de incremento de acceso a la tecnología son irrefrenables. Por tanto, las lenguas sobrevivirán si los hablantes logran adaptarlas al ámbito urbano,

tecnológico y moderno. Y no sólo ello: si logran adaptarlas al ámbito global que ahora habitan, constituyéndose ello en un desafío, el que están transitando los activistas de la lengua (Garcés, 2020).

Conclusión

El kichwa es la lengua mayoritaria entre las lenguas indígenas del país; a pesar de ello el proceso histórico de subalternización se mantiene en términos de una lengua minorizada en la ecología lingüística del Ecuador.

Las comunidades de tradicional asentamiento de la lengua han vivido un proceso de transformación en sus estructuras, tanto a nivel económico-productivo y en sus sistemas de representación, como en la ubicación-desplazamiento del kichwa. Estas transformaciones han empujado a los hablantes a ocupar espacios virtuales, además de los no tan nuevos ámbitos urbanos.

A través de la revisión bibliográfica y del propio trabajo etnográfico se ha podido mostrar la condición de subordinación en la que se encuentran los hablantes y la lengua misma. La colonialidad lingüística (Garcés, 2009) atraviesa distintos ámbitos de la vida de los quichuas que residen en las ciudades. Colonialidad que se expresa en la presión por el uso del castellano, la vergüenza por y el abandono del uso del kichwa en el espacio público, la no transmisión generacional de padres a hijos, el divorcio entre ideología y uso lingüístico, etcétera. Son todos factores que juegan en contra de las posibilidades de revitalización lingüística en contextos urbanos.

El territorio urbano y el ciberterritorio son los ámbitos en los que se juega el futuro de las lenguas. Es en estos espacios en los que los kichwa hablantes debemos trabajar en cuanto capacidad de adaptación y refuncionalización de la lengua. Los jóvenes indígenas están luchando para hacerse presentes en el ciberterritorio, por expandir ahí el uso de la lengua a la vez que se visibilizan y se auto-representan (Garcés, 2021b).

En el presente capítulo se ha intentado posicionar la idea y necesidad de ir más allá del concepto de migración sin negarla sino, antes bien, ubicándola en el proceso más amplio referido a la movilidad. En tal sentido me parece sugerente explorar la idea de Ingold (2007) al referirse a las dos formas de *viajar*. Habría una forma de viajar como “cruzar a través de”, lo que da la idea de transportar y transportarse, con orientación a un destino concreto. Y habría la forma de viajar “a lo largo de”, con orientación al viaje en sí mismo y por lo tanto en el sentido de deambular, caminar. “*The wayfarer is continually on the move. More strictly, he is his movement*” (Ingold, 2007: 76). En tal sentido, la vida transcurre mientras se viaja.

Al menos como hipótesis habría que pensar la ciudad y el ciberespacio como un viaje que posibilita la reconstrucción de una territorialidad fracturada y desbordada por el capital y la colonialidad epistémica y lingüística (Garcés, 2009). Y en esta perspectiva habría que asumir el desafío de ver la movilidad como un espacio de uso y expansión de la lengua, de una lengua que camina.

Referencias bibliográficas

- Al Ibrahim, Lama (2018), “Transformaciones agrarias y jóvenes rurales”, en *Ecuador Debate*, 105, 143-155, Quito: CAAP.
- Appadurai, Arjun (1996), *La modernidad desbordada. Dimensiones culturales de la globalización*, Montevideo, Buenos Aires: Trilce, Fondo de Cultura Económica.
- Augé, Marc (2007), *Por una antropología de la movilidad*, Barcelona: Gedisa.
- Ávila, Diana, Fernando Garcés, Sebastián Granda y Pablo Vásquez (2023), “La respuesta de los estudiantes indígenas frente al Covid-19: el caso de la Universidad Politécnica Salesiana de Ecuador”, en Fernando Garcés (coord.), *Educación superior y pueblos indígenas en el contexto del Covid-19*, 15-93, Quito: Abya-Yala/UPS, IUS, Cátedra UNESCO Pueblos Indígenas en la Ciudad.
- Bernal, Gabriela (2013), “Ser Kichwas evangélicos en Guayaquil”, en *Ecuador Debate*, 88. Quito: CAAP, 87-102.
- Bernal, Gabriela (2021), “Tránsitos entre “lo propio” y “lo ancestral”: jóvenes indígenas, redes y política”, en Fernando Garcés y Luis Miguel Carranza

- (coord.), *Antropologías. Múltiples perspectivas para el estudio del ser humano*, 207-247, Quito: Abya-Yala/UPS.
- Bonfil, Guillermo (1982), “El etnodesarrollo: sus premisas jurídicas, políticas y de organización”, en *Obras escogidas de Guillermo Bonfil*, tomo 2, 467-480, México: Instituto Nacional Indigenista.
- Bonfil, Guillermo (1985), “Descolonización y cultura propia”, en *Obras escogidas de Guillermo Bonfil*, tomo 4, 351-367. México: Instituto Nacional Indigenista.
- Cerrón-Palomino, Rodolfo (1987), *Lingüística quecha*, Cusco: Bartolomé de las Casas.
- Ciucci, Luca y Pieter Muysken (2011), “Hernando de Alcocer y la Breve declaración del Arte y Bocabulario de la lengua del Ynga conforme al estilo y uso de la Provincia de Quito. El más antiguo manuscrito de quichua del Ecuador”, *Indiana*, 28: 359-393.
- Clark, Patrick (2018), “Neodesarrollismo y una “vía campesina” para el desarrollo rural. Proyectos divergentes en la revolución ciudadana ecuatoriana”, en Leandro Vergara-Camus y Cristóbal Kay (coord.), *La cuestión agraria y los gobiernos de izquierda en América Latina. Campesinos, agronegocio y neodesarrollismo*, 223-258, Buenos Aires: CLACSO.
- CODENPE (2010), *Las cifras del pueblo indígena. Una mirada desde el Censo de Población y Vivienda 2010*, Quito: INEC.
- Colpari, Otto (2012), *¿La muerte de la comunidad? Crisis del capital social cañari*, Quito: FLACSO.
- Cruz, Pilar (2010), “Pueblos indígenas, migración transnacional e identidades. Retos y desafíos en la migración de los pueblos indígenas de Ecuador hacia España”, *REMHU*, 18 (34): 81-98.
- Cuminao, Clorinda (2006), “Memoria e identidad de las vendedoras kichwa y mestizas del mercado de San Roque en la ciudad de Quito”. Tesis de Maestría, FLACSO.
- Del Alcázar Ponce, Juan (2022), *Parte 1. Estado digital Ecuador 2022. Usuarios de internet. Ecuador 2022*, Mentinno Consultores.
- Egas, Ana (2017), *La influencia del contexto social diglósico y la aculturación en la autoestima lingüística de los jóvenes bilingües kichwa-castellano*, Tesis de Licenciatura, PUCE.
- Eguiguren, María Mercedes (2017), “Los estudios de la migración en el Ecuador: del desarrollo nacional a las movilidades”, *Íconos*, 58: 59-81.
- Eguiguren, María Mercedes (2019), *Movilidad y poder en el sur del Ecuador, 1950-1990*. Quito: FLACSO, UCL.
- Enríquez, Paola (2015), “El rol de la lengua kichwa en la construcción de la identidad en la población indígena de Cañar”, Tesis de Licenciatura, PUCE.

- Firestone, Ami (2017). “Combinamos el quechua”. *Lengua e identidad de los jóvenes urbanos en el Perú*, Lima: IEP.
- Garcés, Fernando (1999, “Estudio introductorio”, en *Cuatro textos coloniales del quichua de la “Provincia de Quito”*, 9-126, Quito: PEBI.
- Garcés, Fernando (2009), *¿Colonialidad, o interculturalidad? Representaciones de la lengua y el conocimiento quechuas*, La Paz: PIEB, UASB.
- Garcés, Fernando (2019), “Soy de aquí y soy de allá”. Un ejercicio de reflexión sobre identidades, lenguas y territorios desde el quichua ecuatoriano”, en *Construyendo una sociolingüística del sur. Reflexiones sobre las culturas y lenguas indígenas de América Latina en los nuevos escenarios*, compilado por Marina Arratia y Vicente Limachi., 13-29, Cochabamba: PROEIB Andes, UCL.
- Garcés, Fernando (2020), “Las comunidades virtuales del quichua ecuatoriano: revalorizando la lengua en un espacio apropiado”, *Tellus*, 20 (43): 59-75.
- Garcés, Fernando (2021a), “El Anónimo de Praga: aportes de un texto colonial al quichua ecuatoriano actual”, *Lenguas y literaturas indoamericanas*, 23 (1): 51-68.
- Garcés, Fernando (2021b), “Los videos musicales en quichua: educar la sensibilidad lingüística desde nuevos espacios comunicacionales”, *ContraCorrente*, 17: 216-240.
- Garcés, Fernando (2022), “De la oralidad escrita a oralitura audiovisual: el quichua y los videos musicales en YouTube, en *Oralidades y escrituras kichwas*”, Fernando Garcés y Armando Muyolema (coord.), 191-214, Quito: Abya-Yala/UPS, LACIS.
- García, Fernando (2019), “Los comerciantes indígenas de productos básicos de la ciudad de Guayaquil: ¿una nueva burguesía indígena?”, en *Indígenas en las ciudades de las Américas. Condiciones de vida, procesos de discriminación e identificación y lucha por la ciudadanía étnica*, Jorge Enrique Horbath y María Amalia Gracia (coord.), 423-443, Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Granda, Sebastián (2021), “Pueblos indígenas y educación en tiempos de pandemia. La experiencia del Ecuador”, *Pueblos indígenas y educación*, 67: 118-139.
- Guzmán, Soledad, Sebastián Granda, Fernando Garcés e Isis Zambrano (2023), *Activismos digitales en lenguas indígenas. El caso de Ecuador* (Informe de la investigación realizada en coordinación con la Fundación para la Educación en Contextos de Multilingüismo y pluriculturalidad), Quito.
- Haboud, Marleen (2005), “Quichua ecuatoriano: entre el poder simbólico y el poder real”, en *Encuentros y conflictos: bilingüismo y contacto de lenguas*

- en el mundo andino*, Hella Olbertz y Pieter Muysken (coord.), 13-38, Frankfurt, Madrid: Vervuert, Iberoamericana.
- Haboud, Marleen (2010), “América del Sur: región andina”, en *Atlas de las lenguas del mundo en peligro*, Christopher Moseley (ed.), 95-102, Valencia: UNESCO (3ª ed.).
- Harrison, David (2016), *Cuando mueren las lenguas. La extinción de los idiomas en el mundo y la erosión del conocimiento humano*, Bogotá: Universidad de los Andes, Instituto Colombiano de Antropología e Historia.
- Hartmann, Roswith (1979), “¿Quechuismo pre-incaico en el Ecuador?”, *Ibero-Amerikanisches Archiv*, 5 (3): 267-299.
- Harvey, David (2004), “El “nuevo” imperialismo: acumulación por desposesión”, en *Socialist Register*, Leo Panitch y Colin Leys (ed.), 99-129, Buenos Aires: CLACSO.
- Herrán, Javier (2017), *Trabajando con la gente. Comunicación-acción-participación en comunidades indígenas de los Andes ecuatorianos*, Quito: Abya-Yala-UPS.
- Herrera, Lucía (1999), “La ciudad del migrante: la representación de Quito en relatos de migrantes indígenas”, Tesis de Maestría, UASB.
- Hiernaux, Daniel y Alicia Lindon (1993), “El concepto de espacio y el análisis regional”, *Secuencia*, 25: 89-110.
- INEC (2021), *Indicadores de tecnología de la información y comunicación*, INEC.
- Ingold, Tim (2007), *Lines. A brief history*, New York: Routledge.
- Itier, César (2021), “La formación del quechua ecuatoriano: una nueva hipótesis”, *Lexis*, XLV (2): 659-690.
- Kay, Cristóbal (2019), “Transformaciones rurales en la era neoliberal. Dominio global del agro-negocio”, en *Ecuador Debate*, 106, 141-154, Quito: CAAP.
- Lentz, Carola (1997), *Migración e identidad étnica. La transformación histórica de una comunidad indígena en la Sierra ecuatoriana*, Quito: Abya-Yala.
- León, Guadalupe (2003), “Etnicidad, pobreza y exclusión de los indígenas migrantes en Quito, Guayaquil y Tena”, en *Exclusión social y estrategias de vida de los indígenas urbanos en Perú, México y Ecuador*, Jorge Uquillas, Tania Carrasco y Martha Rees (ed.), 221-389, Quito: Banco Mundial.
- Maldonado, Gina (2012), “Matrices y texturas de la identidad cultural étnica en contextos urbanos. El caso de los kichwas de Chimborazo”, en *San Roque: indígenas urbanos, seguridad y patrimonio*, Eduardo Kingman (coord.), 36-77, Quito: FLACSO, Heifer.
- Martínez, Luciano (2002), *Economía política de las comunidades indígenas*, Quito: Abya-Yala, ILDIS, FLACSO, OXFAM.

- Mayorga, Olga y Marleen Haboud (2013), “Geolingüística Ecuador: un estudio interdisciplinario sobre la vitalidad de las lenguas ancestrales del Ecuador”, en *Voces e imágenes de las lenguas en peligro*, Marleen Haboud y Nicholas Ostler (ed.), 137-144, Quito: Abya-Yala, PUCE.
- Moseley, Christopher (ed.), (2010), *Atlas de las lenguas del mundo en peligro*. Valencia: UNESCO (3ª ed.).
- Meeûs, Guénaëlle de (2022), “S’habituer. Une ethnographie de processus de passage entre la campagne et la ville dans les Andes boliviennes²”, Tesis de doctorado, UCL.
- Muysken, Pieter (2019), *El kichwa ecuatoriano: orígenes, riqueza, contactos*, Quito: Abya-Yala.
- OIT (Organización Internacional del Trabajo) (2019), *Aplicación del convenio sobre pueblos indígenas y tribales núm. 169 de la OIT. Hacia un futuro inclusivo, sostenible y justo*, Geneva.
- Ordóñez, Angélica (2017), *La migración transnacional en Peguche, Ecuador, y la fiesta del Pawkar Raymi*, Quito: UASB, Abya-Yala.
- Pazmiño, Alliwa (2013), “Sondeo de vitalidad de la lengua kichwa en comunidades serranas”, en *Voces e imágenes de las lenguas en peligro*, Marleen Haboud y Nicholas Ostler (ed.), 227-231, Quito: Abya-Yala, PUCE.
- Perugachi, María de Lourdes (2021), “Uso de la lengua kichwa en espacios urbanos. Caso de estudio: primera promoción de bachilleres de la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe “Amawta Rikchari” cantón Quito”, Tesis de maestría, UASB.
- Powers, Karen (1994), *Prendas con pies. Migraciones indígenas y supervivencia cultural en la Audiencia de Quito*, Quito: Abya-Yala.
- Rindstedt, Camilla y Karin Aronsson (2002), “Growing up monolingual in a bilingual community: The Quichua revitalization paradox”, *Language in Society*, 31: 721-742.
- Sánchez-Parga (2013), *Qué significa ser indígena para el indígena. Más allá de la comunidad y la lengua*, Quito: Abya-Yala/UPS (2ª ed.)
- Simbaña, Freddy (2019), “Diálogos entre pueblos indígenas y Estado. El caso del pueblo Kitu Kara del Distrito Metropolitano de Quito en Ecuador”, en *Indígenas en las ciudades de las Américas. Condiciones de vida, procesos de discriminación e identificación y lucha por la ciudadanía étnica*, Jorge Horbath y María Amalia Gracia (coord.), 209-227, Buenos Aires: CLACSO.
- Tambaco, Kuymi (2015), “Del territorio rural hacia las prácticas urbanas: territorios rurales indígenas configurados por identidades juveniles emergentes”, Tesis de maestría, FLACSO.

- Torero, Alfredo (1974), *El quechua y la historia social andina*, Lima. Universidad Ricardo Palma.
- Torero, Alfredo (1983), “La familia lingüística quechua”, en *América Latina en sus lenguas indígenas*, Bernard Pottier (coord.), 61-92, Caracas: UNESCO-Monte Ávila.
- Torero, Alfredo (1984), “El comercio lejano y la difusión del quechua. El caso de Ecuador”, *Revista Andina*, 2 (2): 367-389.
- Tuaza, Luis (2011), “Runakunaka ashka shaikushka shinami rikurinkuna, ña mana tandanakunata munankunachu: Reflexiones sobre la crisis del Movimiento Indígena Ecuatoriano desde las bases comunitarias”, Tesis de doctorado, FLACSO.
- Vergara-Camus, Leandro y Cristóbal Kay (2018), “Agronegocio, campesinos, Estado y gobiernos de izquierda en América Latina. Introducción y reflexiones teóricas”, en *La cuestión agraria y los gobiernos de izquierda en América Latina. Campesinos, agronegocio y neodesarrollismo*, Leandro Vergara-Camus y Cristóbal Kay (coord.), 15-49, Buenos Aires: CLACSO.
- Yang, Liya (2016), “Prácticas y actitudes lingüísticas de estudiantes kichwas en la ciudad de Quito: el caso de la Unidad Educativa Tránsito Amaguaña”, Tesis de licenciatura, PUCE.
- Yépez, María Natalia (2014), “Migración interna y reestructuración de la organización social indígena. Caso Colta – Guayaquil”, Tesis de maestría, FLACSO.

Sobre los autores

Aldo Olate Vinet

Magíster y doctor en lingüística por la Universidad de Concepción, Chile. Actualmente, es profesor asociado del Departamento de Lenguas, Literatura y Comunicación de la Universidad de La Frontera, Temuco, Región de la Araucanía, Chile. En el ámbito de la investigación, sus principales líneas de trabajo son: contacto sociolingüístico, Sociolingüística de lenguas indoamericanas, específicamente del idioma mapuche y lingüística descriptiva. Ha sido Investigador responsable de diversos proyectos de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) y ha participado como investigador miembro del equipo UNESCO-MINEDUC encargado de generar un diagnóstico actualizado sobre la lengua mapuche. Actualmente, es investigador responsable de un proyecto nacional sobre contacto lingüístico español-mapudungun. Además, tiene diversos artículos individuales y colectivos sobre las temáticas en revistas especializadas. <https://orcid.org/0000-0002-6926-769X>

Ana Carolina Hecht

Doctora por la Universidad de Buenos Aires, con especialización en Antropología Sociocultural. Actualmente se desempeña como Investigadora Independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en el Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano y como profesora Adjunta del Departamento de Antropología en la materia Antropología Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras (Universidad de Buenos Aires). Ha dirigido, codirigido e integrado diversos proyectos de investigación y extensión referidos a Educación Intercultural Bilingüe en la región Noreste de Argentina. Es una de las fundadoras del GT de CLACSO Educación e Interculturalidad e integra la Red FEIAL (Red de Formadores en Educación e Interculturalidad para América Latina) y la REGS (The Right to Education Perspectives from the Global South). Sus investigaciones se encuentran disponibles en revistas de acceso abierto y se vinculan a problemáticas educativas y lingüísticas de niños/

as y jóvenes indígenas (particularmente toba/qom) en contextos de diversidad/ desigualdad. <https://orcid.org/0000-0001-8132-7897>

Ana Doldán Montiel

Doctoranda en Sociología por el CREDA (Centro de Investigación y de Documentación de las Américas) dependiente del CNRS y de la Universidad París 3 - Sorbonne Nouvelle. Sus temas de trabajo van desde la sociología de la lectura entre papel y digital, de los libros traducidos al guaraní, las bibliotecas comunitarias, hasta los círculos de lectura juveniles. Es además encargada de cátedra en el IHEAL (Instituto de Altos Estudios de América Latina - París 3). Es alumna de la clase de guaraní del INALCO (Instituto de Lenguas Orientales) en París, donde codirige un ciclo de conversatorios abiertos llamados “Jo-Paraquaria, más allá de las fronteras”. <https://orcid.org/0000-0002-7371-3496>

Esther Balboa Bustamante

Doctora en Ciencias Humanas y Biológicas, Universidad de Ulm, Alemania. Docente Universitaria y Consultora en Cochabamba, Bolivia.

Es una profesional independiente y se dedica a la docencia y práctica privada en nutrición clínica, psicoterapia, investigación de las lenguas y el pensamiento indígena, enseñanza y escritura del idioma quechua. Originaria de la cultura quechua-aimara de los andes bolivianos, Esther ha desarrollado su carrera en México, Estados Unidos y Alemania. Fuera de su trabajo ha contribuido a su país como viceministra de Educación y Oficial Mayor de Desarrollo Humano de la Alcaldía de Cochabamba. Ha recibido el Premio “Extraordinary Woman award”, por parte del Congreso de los Estados Unidos; es miembro de número de la Academia Regional de la Lengua quechua de Cochabamba, y, miembro de honor de la organización de poetas, escritores y narradores en idioma quechua PEN Argentina. <https://orcid.org/0009-0001-4400-4252>

Felipe Canuto Castillo

Doctor en Estudios Mesoamericanos por la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesor – investigador en la Universidad de Guanajuato, campus León. Cuenta con los reconocimientos del Sistema Nacional de Investigadores del CONACyT (nivel I) y el Perfil Deseable para Profesores de Tiempo Completo de la SEP. Ha realizado estancias académicas en instituciones mexicanas y del extranjero. Sus líneas de investigación son las literaturas en

lenguas indígenas de México y la sociolingüística indomexicana de las que ha publicado libros, capítulos y artículos en revistas nacionales e internacionales. <https://orcid.org/0000-0002-1874-4169>

Fernando Garcés Velásquez

Lingüística y pedagogo. Doctor en Estudios Culturales Latinoamericanos por la Universidad Andina Simón Bolívar. Ha sido docente en varios programas y carreras de universidades de Ecuador y Bolivia a nivel de grado y posgrado. Sus temas de investigación han estado relacionados con lengua y conocimiento quechua y quichua; educación intercultural; lingüística histórica; interculturalidad y plurinacionalidad. Ha sido investigador del Instituto de Investigaciones Antropológicas y Museo de la Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba-Bolivia. Actualmente es Director de la Carrera de Antropología y miembro del Grupo de Investigación Estudios de la Cultura de la Universidad Politécnica Salesiana de Ecuador. Es también Director de la Cátedra UNESCO Indígenas en la Ciudad. <https://orcid.org/0000-0002-0059-4932>

Fernando Wittig González

Académico del Departamento de Lenguas de la Universidad Católica de Temuco (Chile) e investigador asociado al Núcleo de Estudios Interculturales e Interétnicos de dicha institución. Sus trabajos han abordado diversos aspectos de la dinámica social de la lengua mapuche. Su tesis doctoral analizó el problema de la vitalidad del mapudungun desde el discurso reflexivo de hablantes urbanos. Trabajos posteriores tratan sobre representaciones sociolingüísticas de jóvenes universitarios y sus vínculos con la memoria familiar. Más recientemente, sus intereses se orientan hacia las prácticas de revitalización lingüística en medios digitales y los debates nacionales en torno al estatus sociopolítico de las lenguas indígenas en Chile. <https://orcid.org/0000-0002-5812-7130>

Ignacio Norberto Cassola

Profesor de enseñanza primaria y antropólogo por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Actualmente se desempeña como becario doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) con lugar de trabajo en el Instituto de Investigaciones Geohistóricas (IIGHI) y como auxiliar docente en la cátedra “Lingüística III” en el Departamento de Letras de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE). Es estudiante avanzado del Doctorado

en Letras de la Facultad de Humanidades de la UNNE y en este marco realiza diversas investigaciones sobre las lenguas indígenas de la provincia del Chaco (Argentina) con la participación de las comunidades.

También forma parte del Núcleo de estudios en Lingüística, Educación y Literatura (NELEL) e integra diferentes proyectos de investigación y extensión que abordan principalmente el estudio de las lenguas indígenas en relación con el contexto social. Su tema general de trabajo la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y las áreas de estudio en las que se desempeña son la sociolingüística, la etnografía y la antropología de la educación. <https://orcid.org/0009-0006-0652-5598>

Lizlaleyne Ramirez Rodríguez

Investigadora y docente nombrada de Educación Básica. Es Magíster en Lingüística por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM, Perú). Su campo de investigación se centra en la problemática de educación escolar, educación intercultural bilingüe y en las áreas de la Lingüística Andina y la Sociolingüística. Estudios de investigación realizados: herramientas de gamificación como estrategias didácticas en la correcta acentuación ortográfica en los estudiantes; asimismo, investigó sobre las actitudes e ideologías lingüísticas hacia el quechua y el castellano de escolares bilingües en Huánuco, Perú. Forma parte del grupo de investigación Lenguas y Filosofías del Perú de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la UNMSM y del grupo de investigación de Comunicación, Cultura y Sociedad Digital (COMUNICADIGITAL). <http://orcid.org/0000-0002-2680-5478>

